

Gruner, Petra

Wie Neulehrer Lehrer wurden. Anlehnungs- und Abgrenzungsstrategien in der Berufssozialisation von Neulehrern

Tenorth, Heinz-Elmar [Hrsg.]: *Kindheit, Jugend und Bildungsarbeit im Wandel. Ergebnisse der Transformationsforschung*. Weinheim u.a. : Beltz 1997, S. 307-332. - (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft; 37)



Quellenangabe/ Reference:

Gruner, Petra: Wie Neulehrer Lehrer wurden. Anlehnungs- und Abgrenzungsstrategien in der Berufssozialisation von Neulehrern - In: Tenorth, Heinz-Elmar [Hrsg.]: *Kindheit, Jugend und Bildungsarbeit im Wandel*. Ergebnisse der Transformationsforschung. Weinheim u.a. : Beltz 1997, S. 307-332 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-95092 - DOI: 10.25656/01:9509

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-95092>

<https://doi.org/10.25656/01:9509>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Zeitschrift für Pädagogik

37. Beiheft

Zeitschrift für Pädagogik

37. Beiheft

Kindheit, Jugend und Bildungsarbeit im Wandel

Ergebnisse der Transformationsforschung

Herausgegeben von Heinz-Elmar Tenorth

Beltz Verlag · Weinheim und Basel

Die in der Zeitschrift veröffentlichten Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte, insbesondere das der Übersetzung in fremde Sprachen, vorbehalten. Kein Teil dieser Zeitschrift darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form – durch Fotokopie, Mikrofilm oder ein anderes Verfahren – reproduziert oder in eine von Maschinen, insbesondere Datenverarbeitungsanlagen, verwendbare Sprache übertragen werden. Auch die Rechte der Wiedergabe durch Vortrag, Funk- und Fernsehsendung, im Magnettonverfahren oder auf ähnlichem Wege bleiben vorbehalten. Fotokopien für den persönlichen oder sonstigen eigenen Gebrauch dürfen nur von einzelnen Beiträgen oder Teilen daraus als Einzelkopie hergestellt werden. Jede im Bereich eines gewerblichen Unternehmens hergestellte oder benützte Kopie dient gewerblichen Zwecken gem. § 54 (2) UrhG und verpflichtet zur Gebührenzahlung an die VG Wort, Abteilung Wissenschaft, Goethestr. 49, 80336 München, von der die einzelnen Zahlungsmodalitäten zu erfragen sind.

© 1997 Beltz Verlag · Weinheim und Basel
Herstellung: Klaus Kaltenberg
Satz: Satz- und Reprotechnik GmbH, Hemsbach
Druck: Druckhaus „Thomas Müntzer“, Bad Langensalza
Printed in Germany
ISSN 0514-2717

Bestell-Nr. 41138

Inhaltsverzeichnis

Einleitung

- 9 HEINZ-ELMAR TENORTH
Kindheit, Jugend und Bildungsarbeit im Wandel – Zur Einführung

Kindheit und Jugend

- 15 DIETER KIRCHHÖFER
Veränderungen in der sozialen Konstruktion von Kindheit
- 35 PETER BÜCHNER/BURKHARD FUHS/HEINZ-HERMANN KRÜGER
Transformation der Eltern-Kind-Beziehungen? Facetten der
Kindbezogenheit des elterlichen Erziehungsverhaltens in Ost- und
Westdeutschland
- 53 KLAUS BOEHNKE/DAGMAR HOFFMANN/THOMAS MÜNCH/
FRIEDERIKE GÜFFENS
Radiohören als Entwicklungschance? Zum Umgang ostdeutscher
Jugendlicher mit einem alltäglichen Medium
- 71 LOTHAR BÖHNISCH
Ostdeutsche Transformationspraxis und ihre Impulse für eine
Pädagogik der Jugendhilfe
- 89 MANUELA DU BOIS-REYMOND
Deutsch-deutsche Kindheit und Jugend aus verschiedenen
Blickwinkeln betrachtet

Schule und Schulstruktur

- 115 ULRIKE PILARCZYK
Veränderungen des schulischen Raum-, Zeit- und Rollengefüges im
Prozeß der Politisierung der DDR-Schule. Eine Oberschule in
Thüringen 1950/51
- 145 GABRIELE KÖHLER/MANFRED KUTHE/PETER ZEDLER
Schulstrukturen im Wandel: Veränderungen des Schul- und Unterrichts-
angebots in den neuen Bundesländern am Beispiel Thüringens
- 161 ILONA BÖTTCHER/MONIKA PLATH/HORST WEISHAUPT
Schulstruktur und Schulgestaltung. Die innere Entwicklung von
Regelschulen und Gymnasien – Ein Vergleich

- 183 GRIT ELSNER/HERMANN RADEMACHER
Soziale Differenzierung als neue Herausforderung für die Schule.
Erfahrungen aus einem Modellversuch zur Schulsozialarbeit in Sachsen
- 203 ANKE HUSCHNER
Fremdsprachliche Spezialklassen als Strukturmerkmal des
DDR-Schulsystems (1967/68 bis 1989/90)

Eltern und Schule im Transformationsprozeß

- 229 ELKE WILD
Bedingungen der Schullaufbahn ost- und westdeutscher Jugendlicher
am Ende der Sekundarstufe I
- 255 HANS MERKENS/ANNE WESSEL/KAREN DOHLE/GABRIELE CLASSEN
Einflüsse des Elternhauses auf die Schulwahl der Kinder in Berlin und
Brandenburg
- 277 WINFRIED MAROTZKI/KERSTIN SCHWIERING
Aspekte regionaler Schulentwicklungsplanung: Schulwegproblematik
und Ruf der Schule
- 293 RENATE VALTIN/HEIDRUN ROSENFELD
Zur Präferenz von Noten- oder Verbalbeurteilung – Ein Vergleich Ost-
und Westberliner Eltern

Lehrerarbeit und Lehrerberuf

- 307 PETRA GRUNER
Wie Neulehrer Lehrer wurden. Anlehnungs- und Abgrenzungs-
strategien in der Berufssozialisation von Neulehrern
- 333 HANS DÖBERT
Lehrerberuf und Lehrerbildung. Entwicklungsmuster und Defizite
- 357 DIETER SQUARRA
Veränderte Bedingungen für den wirtschaftsberuflichen Unterricht und
Reaktionen von Lehrerinnen und Lehrern in den neuen Bundesländern
- 375 AXEL GEHRMANN/PETER HÜBNER
Sozialer Wandel statt Transformation? Über den Zusammenhang von
beruflicher Zufriedenheit und schulinternen Wirkungsmechanismen bei
Lehrerinnen und Lehrern im vereinigten Berlin

Vergegenwärtigung der Vergangenheit

- 397 THOMAS W. NEUMANN
„Die Lehrer sind natürlich insgesamt als Berufsstand in der DDR sehr stark angegriffen worden“. Was Lehrerinnen und Lehrer heute mit der DDR-Schule verbindet
- 411 CHRISTA UHLIG
Zur Erarbeitung der bildungspolitischen Programmatik für Nachkriegsdeutschland in der UdSSR. Konzepte und Personen
- 433 ULRICH WIEGMANN
Allgemeinbildungstheorie anstatt Allgemeiner Pädagogik.
Zum Verhältnis von bildungspolitisch-doktrinäer Selbstdisziplinierung und gesellschaftspolitischer Instrumentalisierung pädagogischer Wissenschaften in der SBZ und DDR
- 455 *Autorinnen und Autoren dieses Heftes*

Wie Neulehrer Lehrer wurden

Anlehnungs- und Abgrenzungsstrategien in der Berufssozialisation von Neulehrern

1. Einleitung

Politisch und pädagogisch motiviert war nach dem Zusammenbruch des Nationalsozialismus das Bestreben der verantwortlichen Bildungspolitik in der Sowjetischen Besatzungszone (SBZ), einen Bruch mit dem vorangegangenen Bildungssystem zu vollziehen. Die Gewinnung von Neulehrern mit dem Ziel des Austauschs des Lehrpersonals war eine entscheidende Voraussetzung, um diese Intentionen zu verwirklichen. Historisch einmalig sollte die Lehrerschaft nicht mehr ein Kontinuitätsfaktor des Schulsystems sein, sondern selbst ein Element von Diskontinuität werden. Für die Schulgeschichte wirft das die interessante Fragestellung auf, ob es tatsächlich gelang, politische, pädagogische und berufs-kulturelle Traditionen zu negieren und neue zu stiften. Ein von HORST MESSMER (Philipps-Universität Marburg) und mir 1993/94 durchgeführtes Interviewprojekt mit ehemaligen Neulehrern läßt darauf schließen, daß gerade die extrem mangelhafte Ausgangsbasis eine hochmotivierte und leistungsbereite Lehrerschaft hervorbrachte, für die eine Angleichung an allgemeine fachlich-pädagogische Standards berufsbiographisch einen dominanten Stellenwert hatte (GRUNER/MESSMER 1996).¹ Berufskulturelle Traditionen setzten sich – auf Umwegen und mit besonderen Ausprägungen – auch bei den Neulehrern durch. Das erklärt sich zum einen aus dem schulischen System selbst und zum anderen aus berufssozialisatorischen Einflüssen unterhalb der institutionalisierten Lehrerausbildung. Die Interviews legen die Vermutung nahe, daß entscheidende pädagogische Orientierungen sich auch jenseits institutioneller Ausbildungsformen tradieren, z.B. durch eigene Schulerfahrungen, durch Lehrervorbilder, durch familiengeschichtliche Bezüge (Lehrerfamilien), durch Lehrerkooperation im Kollegium.

In bildungshistorischen Darstellungen über die Neulehrer hält sich hartnäckig das Vorurteil, daß die Neulehrer eigentlich gar keine Lehrersozialisation durchlaufen hätten, denn für sie sei die klare Weltanschauung „wichtiger [gewesen], als seinen Wissensstand im Lehrfach zu kennen“ (NIERMANN 1973, S. 22). Das mag mit dem Mißverständnis zu tun haben, die Kurzurse seien die Berufsausbildung der Neulehrer gewesen. Dem ist aber nicht so. Die sogenannten

1 Der Aufsatz stützt sich z. T. auf Ergebnisse des Projekts „Biographien, Karrieremuster und Bedeutung der Neulehrer in der SBZ/DDR“. Vgl. dazu als veröffentlichten Teil des Projektberichts GRUNER und MESSMER (1996), vor allem den Abschnitt „Berufliche Sozialisation und professionelles Rollenverständnis“ (S. 367–422) von MESSMER.

Neulehrerkurse waren lediglich ein erster Orientierungsrahmen, dem ein System von Weiterbildung und Selbststudium und schließlich auch verschiedene Formen der Hochschulausbildung folgten. Sie machten erst in ihrer Gesamtheit das Ausbildungssystem von Neulehrern aus. Eine eingehende Untersuchung dieses Aus- und Weiterbildungssystems fehlt bislang.

Rückgriffe auf eigene Schulerfahrungen, Lehrervorbilder sowohl aus der eigenen Schulzeit als auch der Ausbildungsphase haben generell für die Berufssozialisation von Lehrern einen wichtigen Stellenwert (OESTERREICH 1988), den „erfahrenen Kollegen“ wird für die Aneignung der Berufskultur sogar eine dominante Rolle zugeschrieben (FEIMAN-NEMSER/FLODEN 1991, S. 72). Bei den Neulehrern treten solche elementaren Sozialisationseinflüsse besonders plastisch hervor. Einer der Gründe dafür ist, daß die erste Phase der Neulehrerausbildung in hohem Maße improvisiert war. Einheitliche Regelungen fehlten, die Ausbildung war von örtlichen und personellen Gegebenheiten abhängig (UHLIG 1965, S. 126; HOHLFELD 1992, S. 73). Die fachlich-pädagogische Ausbildung lag weitgehend in der Verantwortung der – aufgrund der Entnazifizierung außerordentlich heterogenen – Altlehrerschaft. Viel stärker als in normalen Formen institutionalisierter Lehrerbildung war diese Ausbildung durch personalisierte Beziehungen geprägt, NIERMANN spricht von einer „individuell gestaltete[n] Ausbildung“, die selbst von der Schulverwaltung kaum kontrollierbar war (NIERMANN 1973, S. 32).

Im Mittelpunkt meiner Untersuchung stehen deshalb solche Ausbildungseinflüsse, die unterhalb dieser institutionellen Ausbildungsformen Geltung erlangten. Bei der Auswertung der biographischen Interviews beschränke ich mich auf die Phase des Berufseinstiegs, weil sie in der Konfrontation von Anforderungen und Bewältigung eine Schlüsselrolle innerhalb der Berufssozialisation einnimmt. Dies ist insofern reduktionistisch, als Berufssozialisation ein langfristiger, sich über die gesamte Berufszeit erstreckender Prozeß ist. Zu Recht wird das in der neueren biographischen Lehrerforschung immer wieder betont (zusammenfassend TERHART 1995). Für die Gruppe der Neulehrer gilt das schließlich in besonderem Maße, weil hier selbst die Ausbildungs„phase“ sich – formal und allgemein – als ein lebenslanger Prozeß darstellt. Ebenso gehören zur Berufssozialisation biographische Vorerfahrungen (vgl. COMBE 1971), die hier nur ansatzweise sichtbar gemacht werden können.

Mich interessiert im folgenden, welche Bewältigungsstrategien Neulehrer für die berufliche Einstiegssituation entwickelten und welche Orientierungshilfen sie dafür zur Verfügung hatten. Als Orientierungshilfen gelten dabei Wissensbestände und personelle Hilfen, die von den Interviewten selbst für die Auseinandersetzung mit der Schulpraxis und die „Bewährung“ als belangvoll charakterisiert wurden. Die Aussage eines Interviewten: „... heute wundert man sich, wie man das alles so geschafft hat, bewältigt hat, ja“ (Dieter B.), deutet darauf hin, daß Bewältigungsstrategien und Orientierungshilfen meist nicht in dem Sinne systematisch reflektiert wurden. Das Interview war bei der Mehrheit der Befragten erstmals ein Anlaß, Überlegungen darüber anzustellen. „Na ja, bloß: Was hat einen dazu befähigt? Das sind so Gedanken, die einem eigentlich erst heute kommen“ (Rolf F.).

Die Basis für die Untersuchung bilden offene, unstrukturierte lebensgeschichtliche Interviews, deren Durchführung an Oral-history-Verfahren ange-

lehnt war. Die Interviewten verbindet die Zugehörigkeit zu einer Berufsgruppe und darin wiederum zu einer Generation (Jahrgänge 1919 bis 1929). Die Gewinnung der Interviewpartner erfolgte nach dem Schneeballsystem, z. T. über einen Zeitungsartikel. Es wurde keine gezielte Auswahl vorgenommen, sondern versucht, ein möglichst breites Spektrum von Werdegängen zu erfassen. Die Interviewführung war so angelegt, daß die Interviewten Gelegenheit hatten, ihre Lebensgeschichte nach selbstgesetzten Kriterien zu erzählen. Berufs- und Lebensgeschichte sollten nicht von vornherein getrennt werden. Es war eine bewußte Entscheidung der Interviewer, subjektive Selbstdarstellungen und Selbstreflexionen hervorzurufen und eine Lenkung durch Vorannahmen – auch in Form von Fragen – möglichst klein zu halten. Nachfragen orientierten sich an den Erzählungen der Interviewten.

Die Mehrzahl der Interviewten waren bis in die achtziger Jahre, einige wenige über die „Wende“ 1989/90 hinaus im Schuldienst. 1993/94 waren alle pensioniert und blickten demnach auf ein abgeschlossenes Lehrerleben zurück. Der Berufseinstieg lag zu dieser Zeit über 40 Jahre zurück. Diese Perspektive distanzierter Rückschau kann aber für die hier gewählte Fragestellung als ein Vorteil gelten. Zu berücksichtigen ist der Kontext der Interviews: Der Zusammenbruch der DDR und die öffentliche Bewertung der DDR-Schule riefen ebenso kritische Selbstbefragung wie Legitimationsbedürfnisse hervor. Einschränkend muß eingeräumt werden, daß es sich bei den Interviewten, die bis zur Pensionierung im Schuldienst waren, möglicherweise um solche Neulehrer handelt, die die beruflichen Anforderungen besonders erfolgreich bewältigten.

Der Stellenwert autobiographischer Selbstdarstellungen für die Lehrerforschung ist mittlerweile unumstritten (vgl. vor allem die Arbeiten von TERHART). Berufsbiographische Untersuchungen sollten idealerweise die Erhebung „subjektiver“ und „objektiver“ Daten anstreben, d. h. Berufsgeschichten innerhalb ihrer institutionellen Rahmenbedingungen erfassen (FUCHS 1984, S. 157 f.). Für die biographische Lehrerforschung wird die Kombination von Erhebungsmethoden, von retrospektiven Interviews und ethnographischer (teilnehmender) Beobachtung – in Schule und Unterricht – empfohlen, um Validität zu gewährleisten (KELCHTERMANS 1994). In diesem Fall sprechen zum einen die extreme Abweichung von herkömmlichen Ausbildungsformen (eine institutionelle Lehrerausbildung in dem Sinne existierte nicht), zum anderen die Unzugänglichkeit anderer qualitativer Daten (z. B. fehlende Möglichkeit teilnehmender Beobachtung) dafür, sich ausschließlich auf Interviews zu stützen.

2. Die subjektiven Voraussetzungen – das Beispiel Rolf F.

In einem Ausschnitt aus dem Interview mit Rolf F. (Jg. 1928) zeigen sich verschiedene Merkmale der subjektiven Ausgangssituation eines Neulehrers und Ansätze von Bewältigungsstrategien. Unter Rückgriff auf das vollständige Interview sollen diese anschließend herausgearbeitet und zusammengefaßt werden.

„... ich meine, mit achtzehn Jahren, können Sie sich ja vorstellen, daß die Frage der Autorität war – die ältesten Kinder, mit 14 damals, die waren vier Jahre jünger, denen sollte man was beibringen. Ja, da mußte man eigentlich ja stets bloß lernen, lernen, lernen. Denn ich meine, von den Voraussetzun-

gen her war ja nicht viel da. Was aus dem Krieg da war, das war mehr als minimal, und dieser Ausbildungskurs, der hatte, sagen wir mal, hineinriechen lassen, was es überhaupt alles gibt: Psychologie und Pädagogik und Didaktik und was es da im einzelnen, was da erwähnenswert wäre. Jedenfalls hatte man da eine ganze Menge zu tun, und es waren eigentlich Jahre des Lernens, aber ich möchte sagen: Ich erinnere mich eigentlich sehr gern an diese Jahre, weil man ja in den umliegenden Ortschaften ähnlich ..., Kollegen mit ähnlichem Schicksal hatte, teilweise waren sie aus dem Krieg, teilweise waren sie auch so halb ausgebildet, wie ich das damals war, und es war ein äußerst geistig reges Leben zu dieser Zeit ... Ich meine, mein Vater war Lehrer, ich hatte also da über '45 so 'n paar Bücher, „Bücherschatz des Lehrers“, so ungefähr hieß diese Reihe. Ja, und dann wurde das ausgeborgt, und dann wurde debattiert über alles mögliche. Die Problematik war ja, daß man da als relativ junger Lehrer alles unterrichten mußte, von der Musik, wo ich, gelinde gesagt, kaum Ahnung hatte, bis hin zu den Naturwissenschaften – die waren im einzelnen da noch nicht allzusehr ... aber Geographie, Biologie und ... man mußte ja die ganze Breite praktisch erfassen.“

Da ist zunächst das Problem des jugendlichen Alters. Rolf F. war noch nicht ganz 18 Jahre, als er einen sogenannten Achtmonatskurs für Neulehrer² besuchte. Anschließend an eine Landschule versetzt, hatte er nach einem Vierteljahr „Einarbeitungszeit“ durch den alten Lehrer dort Schüler von der 1. bis zur 8. Klasse zu unterrichten. Zwischen Lehrer und ältesten Schülern bestand nur ein minimaler Altersunterschied. Rolf F. sah selbst als Voraussetzung dafür, „denen was beizubringen“, daß der Lehrer sich in einem angemessenen Altersabstand (mit entsprechendem Wissens- und Erfahrungsvorsprung) zu den Schülern zu befinden hat. Im Normalfall unterscheiden sich Lehrer und Schüler durch ihre unterschiedliche Generationszugehörigkeit. Damit ist auf die erste Abweichung vom „Normalfall“ und das erste Defizit verwiesen. Das hier angesprochene Problem mangelnder Autorität ist jedoch noch komplexer. Nicht nur das Alter des Lehrers, sondern ebenso die mangelhafte Vorbildung war ein Faktor der Autoritätseinbuße. Im Interview erwähnt, aber nicht weiter ausgeführt wurde von Rolf F., daß er den alten Lehrer ablöste. Die Frage der „Autorität“ als neuer Lehrer am Ort muß aber dahin gehend erweitert werden. Geringes Alter, mangelnde Ausbildung und spontaner Einsatz als „Bote einer neuen Zeit“ konnten einen Neulehrer zunächst weder in den Augen der Schüler noch der Dorfbevölkerung als vollwertigen Ersatz des traditionellen Landlehrers erscheinen lassen.

Als seine Bildungs- und Ausbildungsvoraussetzungen nennt Rolf F. die Schulbildung und den Neulehrerkurs. Seine Oberschulzeit fiel fast vollständig in die Kriegszeit und war dadurch qualitativ beeinträchtigt.³ Er mußte sie vorzeitig abbrechen, weil er als Flakhelfer eingezogen wurde. Der Lehrerausbildungskurs, auf die Rekapitulation des Grundschulwissens ausgerichtet, konnte kaum mehr bieten, als die Hörer in pädagogische Fragen „mal hineinriechen zu lassen“. Rolf F. bezeichnet sich (wohl im Vergleich zu Kollegen, die gar keinen Kurs besucht hatten) als „halb ausgebildet“; an anderer Stelle nimmt er dies selbst wieder zurück: „... was heißt Ausbildung – das ist ja sehr in Anführungsstrichen zu setzen“. Seinen Berufseinstieg erinnert Rolf F. als permanente Lernsituation, um den Anforderungen gerecht zu werden. Das Auf-sich-selbst-Zurück-

2 Aufgrund des SMAD-Befehls Nr. 162 vom 6. 12. 1945 wurden SBZ-weit achtmonatige Ausbildungskurse für Volksschullehrer eingerichtet, für insgesamt ca. 31 000 Hörer (einschließlich Berlin). Die Ausbildung sollte von Januar bis August 1946 stattfinden, im September, zum Schuljahresbeginn 1946/47, sollten die Hörer in den Schulen eingesetzt werden.

3 „... der größte Teil der Lehrer war ja eingezogen von denen, die sagen wir mal, 'n bißchen was zu bieten hatte“, sagt er an einer anderen Stelle des Interviews.

geworfensein als Landschullehrer wurde etwas kompensiert durch die kollektive Neulehrererfahrung im Schulkreis.⁴ Rolf F. bezieht das ausdrücklich nicht nur auf die Erfahrung der prekären Berufsanfängersituation, sondern ebenso auf gemeinsame Vorerfahrungen und Interessenlagen. Nicht nur für die Berufsausbildung, sondern auch für alle anderen kulturellen, Unterhaltungs- und zwischenmenschlichen Bedürfnisse bestand nach dem Krieg Nachholbedarf. So versteht sich Rolf F. als Teil einer „Schicksalsgemeinschaft“.

Weiterhin thematisiert Rolf F. den Mangel an Lehrmaterialien. Über diesen Mangel bildete sich wiederum ein Rahmen von Kollektivität heraus – man war gezwungen, sich auszutauschen. Die allgemeine Erfahrung von Kriegsverlusten ermöglichte und erzwang hier ein solidarisches Verhalten, das für die Nachkriegszeit auch in anderen Bereichen relativ zur Normalität gehörte. Auch der mündliche Austausch, das „Debattieren“, dürfte der Situation geschuldet sein, daß schriftlich Fixiertes rar war und der Mangel an fachlich-kompetenter Beratung zur kollektiven Selbsthilfe zwang.

Für seine persönliche Ausgangssituation machte Rolf F. einen familiengeschichtlichen „Vorteil“ geltend: Sein Vater, im Krieg gefallen, war Landschullehrer in der Region („Mein Vater stammte ja auch aus der Branche“). Er konnte nicht nur auf die Bücher des Vaters zurückgreifen, die u. a. Unterrichtsvorbereitungen enthielten. Als Lehrersohn aufgewachsen, verfügte er über regionale und Milieukenntnisse. Er war mit den Besonderheiten des Landschullehrerda-seins, einem bestimmten Berufsrollenverständnis, vertraut. Darüber hinaus pflegte Rolf F. die Beziehung zu einem Lehrerkollegen des Vaters, der ihm väterlich und kollegial in seiner Anfangszeit zur Seite stand, ihm ebenfalls Bücher und Unterrichtsvorbereitungen überließ etc. Er verfügte also über berufskulturelles „Kapital“, das – im Vergleich mit anderen, z. B. Städtern oder Vertriebenen – nicht zu unterschätzen ist. Das dürfte allerdings sein Defizitempfinden noch verstärkt haben.

Schließlich spricht Rolf F. die paradoxe Situation aller Neulehrer an (nunmehr achtklassigen) Grundschulen an, daß ohne jede Fachausbildung doch alle Unterrichtsfächer (in allen Klassenstufen) zu unterrichten waren. Waren darunter Fächer, die aufgrund der eigenen Schulerfahrung der „Neigung“ entsprachen, so gab es immer auch jene, die einem gar nicht lagen oder die sich einem trotz Anstrengung verschlossen. Erleichternd wirkten das vorerst noch geringe Anspruchsniveau des Fachunterrichts, die „Freiheit“ in der Umsetzung von Rahmenplänen und vielfältige Kompensationsmöglichkeiten für das, was man nicht beherrschte. „Man mußte ja die ganze Breite praktisch erfassen“ umschreibt das Anforderungsniveau für den Landlehrer sowohl hinsichtlich der Fächer als auch der Klassenstufen.

Verallgemeinernd ist das Selbstbild Rolf F.s das einer in jeder Hinsicht defizitären Ausgangssituation. Anhand aller erhobenen Interviews soll nun untersucht werden, auf welche Orientierungshilfen und Bewältigungsstrategien Neulehrer zurückgriffen, um diese Defizite zu überwinden.

4 Eine Verknüpfung von (obligatorischer) wöchentlicher Weiterbildung und Selbststudium bereitete auf die erste und zweite Lehrerprüfung vor. Die erste Lehrerprüfung konnte frühestens nach zwei Jahren Schulpraxis absolviert werden, die zweite frühestens zwei Jahre nach der ersten.

3. Pädagogisches „Vorwissen“ und Berufseinstieg

Als institutionalisierte Form der kurzfristigen Lehrerausbildung wurden ab Herbst 1945 die sogenannten Neulehrerkurse mit einer Dauer zwischen vier Wochen und acht Monaten (ab 1947 zehn Monate) eingerichtet. Für diese Kurse existierten zwar zentrale Lehrpläne der DVV, deren Umsetzung hing jedoch bei bestehender Länderautonomie von den örtlichen Verwaltungen und vor allem von den verfügbaren Lehrkräften ab (UHLIG 1965, S. 136).⁵ Eine solche Ausbildungsphase durchliefen nicht alle Neulehrer. Eine Reihe von Interviewten kamen ohne Kursausbildung in die Schulpraxis. Welche Orientierungshilfen boten die Kurse, und welche Rolle spielten sie für die Berufssozialisation? Worauf griffen diejenigen zurück, die ganz ohne Ausbildung in den Schuldienst kamen?

Die Neulehrerkurse

„Na, ja, wollen mal sagen, der Lehrstoff in seiner Qualität, der war ja Allgemeinbildung, mehr doch nicht, keine Spezialbildung. Das heißt also, wenn ich mich erinnern kann, zum Beispiel Mathematik ist nicht höher gestiegen als die vier Grundrechenarten, das Potenzieren vielleicht so 'n bißchen, ja ... 'ne Gleichung mit zwee Unbekannten, wer die aus 'm Handgelenk lösen konnte, der war schon Spitzenmann dort, höher sind sie nicht gegangen, logischerweise“ (Karl R., Jg. 1919).

„Schnellkurs“ und „Schnellbackverfahren“, in denen „Häppchenwissen“ zum „Hineinriechen“ und „Kennenlernen“ vermittelt wurde, so lauteten die gängigen Charakterisierungen der Kursausbildung durch die Interviewten. Hier findet sich eine durchweg kritische Einschätzung, ähnlich der oben zitierten durch Rolf F. Keiner der Interviewten befand nachträglich, daß er durch einen solchen Kurs zum Lehrer ausgebildet wurde. Diese Einschätzung bezog sich auf zwei Ebenen: die Vermittlung von Unterrichtsstoff und die Vermittlung pädagogischen Wissens. Aufgrund der heterogenen Klientel – von Volksschülern bis zu Abiturienten –, aber auch der oft länger zurückliegenden und durch den Krieg nicht kontinuierlichen Schulbildung hatten die Kurse zunächst die Funktion, allgemeines Grundschulwissen zu rekapitulieren. Dahinter kann gut und gerne die traditionelle Ausbildungsorientierung gesehen werden, „daß der Volksschullehrer das können müsse, was er seinen Kindern beizubringen habe“ (COMBE 1971, S. 70) – eine Orientierung, die von vielen Interviewten als für die Situation angemessen und praktikabel verstanden wurde. Die Bewältigung dieses Anforderungsspektrums stellte schließlich auch bereits das erste Selektionskriterium dar.

Der schulpraktische Wert der Kurse wurde dagegen als gering eingestuft. Nur eine Interviewpartnerin befand, mit der Unterrichtung „nach diesen HERBARTschen Formalstufen“ hätte sie im Kurs ein „Rüstzeug“ erhalten, „also vor allen Dingen praktisch etwas für die Schule. Da wurde nicht rumexperimentiert“ (Anne L., Jg. 1924). Der Kursleiter, ihr ehemaliger Volksschullehrer, hatte offenbar erfahrungsnahes pädagogisches Wissen vermitteln können, während sie mit

5 Die Studentafel für die Achtmonatskurse umfaßte insgesamt 14 Lehrfächer (einen allgemeinbildenden und einen pädagogischen Zyklus); bei insgesamt 1152 Stunden waren wöchentlich 25 Stunden theoretischer Unterricht und elf Stunden praktische Übungen vorgesehen (UHLIG 1965, S. 133).

der später von dessen Nachfolger propagierten Arbeitsschulmethodik als Landlehrerin „nichts anfangen“ konnte.⁶ Das Problem aller „theoretischen“ Lehrerausbildung, nicht unmittelbar „praktisch“ umsetzbares Wissen zu liefern, konnten die Neulehrerkurse selbstverständlich erst recht nicht auflösen. Die Kritik an den Kursen bezog sich daher auch weniger auf die inhaltliche Qualität des Gebotenen oder die Ausbilder selbst als vor allem auf die Fülle der in einem so kurzen Zeitraum zu verarbeitenden Informationen.⁷

Im Unterschied zur institutionellen Lehrerausbildung waren in den Neulehrerkursen vorwiegend Schulpraktiker – aller Schularten – als Ausbilder tätig. Angesichts der schmalen Ausgangsbasis der Interviewten ist es nicht verwunderlich, daß gegenüber den für sie den Berufsstand verkörpernden Dozenten vor allem Ehrfurcht vorherrschte: „Damals hat man natürlich, als junger Mensch hatte man natürlich 'ne Riesenachtung vor all diesen Herren, die da nun waren“, erinnert sich Traudel L. (Jg. 1928). Achtungsgebietend waren diese alten Schulmänner offenbar schon in ihrem Auftreten, das zeigen Attribuierungen wie „ehrwürdiger Mann“, „reizende alte Dame“, „alles ältere, gesetzte, joviale Herren“. In Einzelfällen war die Wirkung der Dozenten außerordentlich nachhaltig, wie für den späteren Biologielehrer Klaus T. (Jg. 1920), dem die „heute längst verpönte“ alte Methodik als praktikables Wissen durch einen Berliner Studienrat in der Neulehrerausbildung in Brandenburg vermittelt wurde.

„Der hat gesagt: Ihr kommt an irgendwelche Dorfschulen, wo nischt is. Entschuldigen Sie, wenn ich so 'n bißchen Jargon spreche. Ich muß euch beibringen, Physik und Chemie zu machen mit ohne nischt. Wissen Sie, was damit gemeint war? Der hat grundsätzlich, obwohl es Steckdosen gab, den Saft, also zwei Aktentaschen, die waren immer vollgebaut; und der hat grundsätzlich die – heute längst verboten – die Fassung aus der ... zwischen Glühbirne und Lampe gab's früher so 'ne Stecker – kennen Sie die noch? –, der hat grundsätzlich den Saft da oben rausgeholt. Und hat dann experimentiert. Und der alte Spruch von Hans Molisch, Wiener Botaniker, Jahrhundertwende, je einfacher ein Experiment, um so wirksamer und schöner ist es. Bei modernen Apparaturen, da ist ja so viel ringsum, daß man den Kern des Geschehens gar nicht mitkriegt. Und er hat uns das ... die Sachen klargemacht, die man ... also Arbeitsschutzinspektion, die mußte mal weggucken, aber das war viel wert.“

Daraus werden zwei Dinge deutlich: Zum einen vermittelte der Dozent „anschaulich“, wie man anschaulichen Unterricht praktiziert, daß praktisches Geschick vonnöten und Improvisation möglich ist. Damit stellte er pädagogisches Wissen bereit. Zum anderen rührt die Anerkennung gegenüber dem Dozenten daher, daß dieser fähig war, sich auf die Situation seiner Hörer einzustellen, daß er um die zu bewältigenden Anforderungen und Bedingungen ihrer Berufsfähigkeit wußte und dafür Hilfestellung leistete.

-
- 6 „Vielleicht kann man ja mit ausgesuchten Schülern so was machen, das mag ja sein, aber mit diesen armen Würstchen da in der Dorfschule war das nicht zu machen.“ Allerdings stand dahinter noch ein komplexerer Zusammenhang. Mit dem Kursleiterwechsel veränderte sich insgesamt das Klima im Kurs, so stand der zweite Kursleiter für eine repressive SED-Werbung.
- 7 Eine Überforderungssituation wurde auch von Verantwortlichen eingeräumt, so wurden vom Hauptschulamts Berlin die „Lehrpläne, methodischen Anweisungen und Prüfungsbestimmungen“ der Zentralverwaltung für Volksbildung dahin gehend kritisiert, daß sie die Voraussetzungen der Kursteilnehmer nicht genügend berücksichtigten (DIPF-Archiv, Nachlaß REGENER, Nr. 50 – 8-Monatskurse für Neulehrer im sowjetischen Sektor von Berlin). Ähnlich wurde dies für Thüringen berichtet (BArch Potsdam, R-2/171, Bl. 214 – [R. SCHALLOCK:] Bericht meiner Dienstreise nach Thüringen vom 22.2.–6.3.).

Auch entgegen der subjektiven Bewertung eines geringen praktischen Nutzens hatten die Neulehrerkurse deshalb durchaus Sozialisationseffekte. Eine Sozialisationsinstanz waren die Dozenten und Kursleiter selbst. Darüber hinaus bildete sich bereits eine Art Gruppenverhalten heraus – und sei es in Form gemeinsamer Freizeitunternehmungen. Die weitere Neulehrerausbildung wurde zu einer Art Kollektivunternehmen, das z. T. sogar noch die Ausbilder einschloß. Die Neulehrerkurse waren eine erste Institution zur Ausbildung einer berufskulturellen Prägung. Kennzeichnend war dabei die Herausbildung stark personalisierter Beziehungen.

Der Einsatz in der Schule

Oft hatten sich die Interviewten für den Einstieg eine längere Schonzeit der Hospitation erhofft. Für viele sah die Realität jedoch so aus, daß sie – „wie das so üblich war damals“ (Hermann L.) – ohne „Begleitung“ in eine Klasse geführt wurden und zu unterrichten hatten – und zwar das, was der jeweilige Schulleiter gerade für dringlich hielt, nicht etwa, was ihren Voraussetzungen oder Neigungen entsprochen hätte. Für die erste Schule fanden – folgerichtig – die meisten Interviewten Bilder wie „hineingeworfen“, „ins Wasser geworfen“, „schwimmen oder ersaufen“, und zwar unabhängig davon, ob sie zuvor einen Kurs besucht hatten. Das ist nicht verwunderlich, weil den angehenden Lehrern sich jetzt die komplexen Anforderungen der Schulpraxis zeigten. Mit „Praxisschock“ ist diese Extremsituation noch unzureichend umschrieben. Städter kamen aufs Land, meist in wenig oder nicht gegliederte Schulen. Die Klassen waren überfüllt durch Flüchtlingskinder. Teilweise hatte wegen des Kriegsgeschehens schon über längere Zeit kein Schulunterricht mehr stattgefunden. Durch die Kriegsfolgen befanden sich in allen Klassen überalterte Schüler. Kriegsverluste und anhaltende Kriegsgefangenschaft bedingten Lehrermangel, den schließlich die Entnazifizierung, die die Neulehrer in die Schulen brachte, wiederum vergrößerte. Hier trafen also zwei Extreme zusammen: eine außergewöhnliche, „unnormale“ Situation der Schule und die der neuen, nicht ausgebildeten Lehrer (vgl. GRUNER/MESSMER 1996, S. 384).

Das Beginnen „mit nichts“ umschreibt die Berufseinstiegssituation. Zu ihrer Bewältigung mußte zunächst auf die elementarsten Erfahrungen zurückgegriffen werden – die eigenen Schulerfahrungen. Wenn z. B. Elisabeth N. (Jg. 1922) rückblickend sagt: „Na ja, ich war mutig, ich war einfach mutig. Ich wußte eigentlich ja auch, was ich kann, und da brauchte ich keine große Angst zu haben“, dann war mit „Können“ in erster Linie die Verfügbarkeit der eigenen Schulbildung gemeint, auf die sie sich stützen mußte. Ähnlich wurde das vor allem von den jüngeren Mittelschülerinnen und Abiturientinnen, deren Schulzeit noch nicht allzuweit zurücklag, herausgestellt. Anderslautende Einschätzungen der Schulbildung kamen eher – wie schon beim oben zitierten Rolf F. – von männlichen Abiturienten:

„Und durch den Krieg, machen wir uns nichts vor, war auch vieles verschüttet, was die Allgemeinbildung betraf, na ja, und die Oberschule in den letzten Kriegsjahren, na ja, die lief auch so 'n bisschen auf halber Kraft, das waren ja alles alte Knacker, die da nun noch uns unterrichtet haben, die keiner mehr recht für voll nahm“ (Dieter B., Jg. 1925).⁸

Katharina P. (Jg. 1928) kam im Juni 1945 in eine Mädchenschule, hospitierte einen Tag bei einer Schulförderin, die eine Woche im Schuldienst war, und bekam am nächsten Tag schon eine 2. Klasse mit 50 Schülerinnen „und hatte natürlich vom Unterrichten an sich keine Ahnung“.

„Und nun der Stoff war ja also für 'ne Abiturientin nicht so schwer, man hat also gerechnet und hat gelesen mit den Kindern, und zwar war es so, also Lehrmaterial ... wir haben das alte Lehrmaterial, was also in den nationalsozialistischen Schulen gebraucht wurde, das haben wir überklebt. Wir haben also die Dinge benutzt, die man benutzen konnte, und die andern haben wir zugeklebt, damit also die Schüler das nicht sahen, und es gab also, an Schul- und Lesebüchern gab's noch genügend in der Schule. Rechnen war sowieso da nicht solch ein Problem, na ja, und dann hab' ich also angefangen zu unterrichten. Ich weiß noch, also mein Gefühl, wie ich da in dieser Schule war, es war also doch, ein bißchen ängstlich war man doch, weil man ... also nun plötzlich stand man dort also vor einer Schulklasse und hat's nun halt so gut gemacht, wie man eben selber das machen konnte.“

Hermann L. (Jg. 1920) z.B. hatte nicht einmal einen Kurs besucht und wurde 1947 – nach zwei Tagen Hospitation bei einer Kollegin – sofort vor eine 4. Klasse gestellt.

„Hab' ich angefangen, hab' überlegt, was hast du – ich hatte ja nur 8. Klasse [d. h., Volksschulabschluß] gehabt und bin zu – wo hab' ich die Unterlagen? ..., das ist noch original aus meiner Schulzeit 1933, meine eigenen Hefte. Ja, das ist nun für mich die Grundlage gewesen, 'ne Basis, um überhaupt arbeiten, anfangen zu können.“

Werner F. (1926), später in der pädagogischen Wissenschaft tätig, ist seine spartanische Ausstattung heute noch beinahe peinlich:

„... und ich habe in meiner ersten Neulehrerzeit – das darf man gar niemand erzählen – Geschichte und Physik und was ich so machte, das hab' ich mir zusammengekratzt aus dem Realienbuch – weeiß nich, ist das 'n Begriff, haben Sie noch 'ne Vorstellung? –, vom damaligen Realienbuch von meiner Tante. Die hatte's noch aus ihrer Kinderzeit, das war für mich die erste Quelle, mit dem Realienbuch, mit dem war ich fast verheiratet in der Zeit. Bis wir dann langsam unsere Lehrbücher und methodischen Anleitungen und was dann so kam, hatten, muß' ich mich von meinem Realienbuch nähren, um zu wissen, was ich 'n nächsten Tag im Physikunterricht mache. Denn da reichte ja das nicht mehr, was ich in der eigenen Schulzeit mal gelernt hatte.“

Dabei war der Rückgriff auf solche Notbehelfe (das Realienbuch wurde mehrfach genannt) eine durchaus übliche Praxis. Klaus R. (Jg. 1928) ging zum Pfarrer des Ortes, von welchem er konfirmiert worden war, um sich für eine Geographiestunde über Sibirien Bücher auszuleihen:

„... das entsprach natürlich wahrscheinlich überhaupt nicht dem, was man eigentlich lehren sollte, aber Lehrpläne in dieser Richtung gab's ja am Anfang auch noch nicht, so haben wir uns geholfen.“

Daß Unterrichten wesentlich als pädagogisches Handwerk verstanden wurde, zeigt die mehr oder minder gezielte Suche nach pädagogischen Lehrbüchern und Unterrichtsmethodiken, nach „Rezeptbüchlein“, wie Dieter B. sagt.⁹ Im

8 Auch der Vater von Herrn B. war Volksschullehrer, was – wie im Falle von Rolf F. – vermutlich die kritische Selbsteinschätzung verstärkte.

9 „Ja, ich denke hier insbesondere an diese Reihe ‚Bücherschatz des Lehrers‘, ja. Das war ja so ein Rezeptbüchlein, nicht schlecht, wenn man sie aus heutiger Sicht betrachtet, beispielsweise Gedichtvorbereitungen, die könnte man zum Teil heute noch verwenden, möchte ich behaupten, ja. Tischendorf, Erdkunde, auch aufbereitete Präparationen, ja. Wer diese Mathematikmethodiken besaß, Steuer war der eine, und ich glaube, das andere war Büttner, ja, der war also in der Lage, den Rechenunterricht methodisch gut zu gestalten. Das waren also solche Hilfen, die durch Bücher gegeben waren.“

BÜTTNER (Rechenunterricht, 1930) und MÜNCH (Dieses Deutsch, 1929) gehörten zur empfohle-

Vorteil waren diejenigen, die Lehrer in der Familie oder im Bekanntenkreis hatten (und das waren nicht wenige im Sample) und dadurch über Literatur verfügten oder auch Orientierungen im Umgang mit der Literatur bekamen. Der Lehrersohn Dieter B. (der Vater war wegen NSDAP-Mitgliedschaft aus dem Schuldienst entlassen) z.B. bezog aus der Lehrerbibliothek seines Vaters auch einen großen Teil seines beruflichen Selbstverständnisses, das, wie er mehrfach betonte, in wesentlichen Zügen seine gesamte Lehreraufbahn geprägt hat:

„... ich denke hier an diese Heftchen von Münch, dieses Buch ‚Mein frohes Völkchen‘ ... das hat mir mein Vater immer wieder in die Hand gedrückt, das sind so kleine, primitive Geschichtchen im Umgang mit Kindern. Die also das zum Ausdruck bringen, was ich sagen wollte: Du mußt die Herzen der Kinder erobern, dann geht das andere auch, werden die Aufgaben auch angenommen, das ist ja auch heute noch so. Wer das nicht im Griff hat, kommt nicht an ... ‚Freude ist alles‘, jeden Tag in der Schule ein neues Erlebnis ... Münch ist mir besonders in Erinnerung geblieben, so aus den zwanziger Jahren, wobei der ‚Bücherschatz des Lehrers‘ hier von 1923, Vorbereitung Deutsch, diese Sachen wurden hoch gehandelt bei den Neulehrern, die suchten da Lehrer auf, die nicht mehr im Dienst waren, die verkauften die gar nicht billig, wurde mit Gold aufgewogen ... Auch aus der Zeit der Arbeitsschulbewegung wurde methodisch aufbereitet, natürlich nach den formalen Stufen hier in der Regel, es war zunächst einmal ein praktikabler Ansatz und die Genugtuung, nichts falsch gemacht zu haben, darauf kam es auch erst mal an.“¹⁰

Reformpädagogische Bezüge, wie z.B. die Ideen der Arbeitsschulpädagogik (vor allem nach KERSCHENSTEINER und GAUDIG), gehörten nach den Lehrprogrammen und Literaturempfehlungen zum Grundstock der Neulehrerausbildung. Reflektierter nahmen darauf allerdings nur wenige Interviewte Bezug. Zur Arbeitsschulorientierung fanden offenbar eher Männer als Frauen Zugang. Bezüge auf eine Art Erlebnispädagogik, wie sie Herr B. hier mit MÜNCH anführt, finden sich öfter indirekt, so wenn Siegfried A. fordert, daß der Lehrer sein „eigenes Ego“ in den Unterricht zu bringen habe.¹¹ Genauer zu untersuchen wäre sicher, inwieweit reformpädagogische Orientierungen und traditionelle Volksschulpädagogik fließend ineinander übergingen, da solche Orientierungen außerordentlich stark von denen der Ausbilder oder eben auch von der vorhandenen Literatur abhängig waren. Man kann annehmen, daß die frühe eigene Schulpraxis dazu führte, richtungweisende „Gebote“ eher als Anregung aufzufassen. Dafür spricht z.B., daß Rolf F. in seiner Erinnerung Arbeitsschule und Sowjetpädagogik zeitlich verschoben miteinander kontrastiert.¹²

nen methodischen Literatur für die Neulehrerausbildung in Brandenburg. Empfohlen wurden zum einen Publikationen aus den Jahren 1921 bis 1931, zum anderen die ab 1946 vom Verlag Volk und Wissen publizierte Reihe „Lehren und Lernen“ (BLHA, Rep. 250, Nr. 847, unpag.).

10 Vgl. demgegenüber die abgehobene Perspektive des ehemaligen Neulehrers und späteren Professors für Geschichte der Erziehung, FRANZ HOFMANN, der in seiner autobiographischen Erinnerung den „Bücherschatz des Lehrers“ als „eintönig, trocken und uninteressant“ befand, „die Unterrichtsproben ... waren gewiß unmöglich, da sie, was den Stoff anbelangte, für unsre Zeit nicht zu verwenden waren“ (HOFMANN 1985, S. 31; Hervorh.; P.G.).

11 Zur empfohlenen Literatur zählte auch SCHARRELMANN (Im Rahmen des Alltags, 1922). Zu Erlebnispädagogik und Arbeitsschulpädagogik als Teil der Schulreformbewegung der zwanziger Jahre vgl. GLÖCKEL (1992, S. 107–116).

12 Erst 1948/49 erfolgte die zunehmende Orientierung auf die Sowjetpädagogik, auf dem 4. Pädagogischen Kongreß 1949 wurde die Arbeitsschulpädagogik bereits als „imperialistische Arbeitsschule“ denunziert.

„... diese ganze Problematik der Arbeitsschule, die wurde damals als ... na, ich möchte sagen, als so kleine Offenbarung genommen, weil man ja mit der ganzen sowjetischen Literatur, SCHIMBIRJEW und OGORODNIKOW und wie die alle hießen, kaum etwas anfangen konnte. Das war allgemeines Blabla – aber wir brauchten konkrete Dinge, die einem am Tage geholfen haben. Ich meine: Es war zu dieser Zeit schon so, daß es da so 'n ... diesen Verlag gab, 'Volk und Wissen', und der brachte ja damals schon diese Schriftenreihe 'Chemie in der Schule', später dann 'Deutsch in der Schule', 'Mathematik in der Schule' ... in jedem Heft waren entsprechende Lektionen drin. Na ja, aus all diesem Material: einmal das, was ich von dem R. hatte, dann, was ich von meinem Vater hatte, in Auseinandersetzung, bild' ich mir ein, hat man damals 'n recht vernünftigen Unterricht gemacht.“

Ob man es als unkritische Übernahme mangels Urteilsvermögens oder „schöpferischen“ Umgang sieht – eine pragmatische und eklektische Aneignung des Verfügbaren, aus dem eine „eigene Pädagogik“ entstand, kann als charakteristisch für die Interviewtengruppe gelten. Auch für die Sowjetpädagogik hieß es seitens der Interviewten gewöhnlich, an ihr wäre ja auch nicht alles „verkehrt“ gewesen und „an allem [sei] was dran“ oder „dümmer [sei] man davon auch nicht geworden“ – obwohl z.B. Dieter B. große Mühe hatte, die „Lipezker Methode“ zu erläutern. Nicht festzustellen ist sicherlich die Orientierung auf eine einzige pädagogische Richtung. Dieter B. begründete das so:

„Na ja, man kann das vielleicht auch so ausdrücken: Was grundsätzlich Neues kann's an sich in der Pädagogik nicht geben, es ist immer ein neuer Kulissenanstrich, ja, um das zu motivieren, was zu tun ist, ja, mit anderen Worten ausgedrückt, es ähnelt sich ja immer irgendwie, ja.“

Aus solchen Erfahrungen mit dem verfügbaren Material dominiert auch bis heute das Selbstbild von Neulehrern als „Improvisationskünstlern“ und kreativen Selbsthelfern. Dem kam entgegen, daß zunächst nur Rahmenpläne existierten, die auch entsprechenden Handlungsspielraum eröffneten. Die Verwendung alter Schulbücher erforderte allein deshalb „Kreativität“, weil sie – ob vor oder während der NS-Zeit entstanden – nicht zugelassen waren. So baute sich Änne L. auf der Grundlage ihrer „Märkischen Einheitsfibel“ von 1929 eine „neue“ Fibel zusammen. Helga K. erfand auf der Grundlage ihres Volksschulrechenbuches neue Inhalte für die dem NS-Zeitgeist verpflichteten Rechenaufgaben. Obwohl die Einführung von Lehrplänen (auch des systematischen Fachunterrichts) als Erleichterung vielfach begrüßt wurde, kann man wohl davon ausgehen, daß sich in der Berufseinstiegszeit Arbeitstechniken ausbildeten, die auch später nicht einfach abgelegt wurden. Dafür spricht auch die in den Interviews zur Sprache kommende Kritik an späteren engen Lehrplanvorgaben und an der Praxis jüngerer Kollegen, die, ohne „das eigene Ego“ im Unterricht einzubringen, nur noch die „Unterrichtshilfen“ abgearbeitet hätten (Siegfried A., Jg. 1924).

Die eigenen Lehrer

„Wissen Sie, ich hab' mir immer gedacht, als ich da anfang, du machst das einfach so, wie's Herr Pfeiffer gemacht hat. Mein Erdkundelehrer. Das war mein Vorbild, und ich glaube, jeder von den Neulehrern hat irgendwie aus seiner Kinderzeit ein Vorbild gehabt, dem er da nachstreben möchte“ (Maria S., Jg. 1923).

Zum Rückhalt der eigenen Schulerfahrung und -bildung gehört unmittelbar die Erinnerung an einzelne Lehrer. Ob es sich dabei um prägende Erfahrungen

handelt, die sich bereits bei der Entscheidung für den Lehrerberuf niederschlugen (wie das manche Interviewte angeben), oder ob solche Erfahrungen anlässlich der Berufswahl „aktualisiert“ wurden, ist kaum rekonstruierbar. Dennoch muß der Einfluß von Lehrer„vorbildern“ aus der eigenen Schulzeit insgesamt relativ hoch veranschlagt werden. Eine größere Zahl von Interviewten hatte sich auf Anraten ehemaliger eigener Lehrer für den Schuldienst oder Neulehrerkurs beworben. Andere erinnerten sich bei der Entscheidungsfindung an eine frühere Empfehlung durch Lehrer (was an die traditionelle Empfehlung durch Lehrer für das Lehrerseminar bzw. später die Lehrerbildungsanstalt denken läßt). Wie dabei die Schulbildung als Rüstzeug für den spontanen Einstieg in den Beruf verstanden wurde, zeigt noch einmal die Erinnerung von Helmut I. (Jg. 1926), der gemeinsam mit einem Schulfreund auf Anraten ihres ehemaligen Lehrers den von diesem geleiteten Neulehrerkurs besuchte. Er ermutigte beide damit, daß, „... wer bei ihm Unterricht gehabt hätte, der könnte auch die zwei Jahre in der Kriegszeit ohne weiteres überbrücken“. Bei manchen stellten sich solche Bezüge möglicherweise erst im Laufe der eigenen Berufsausübung her. In einzelnen Fällen ging die Anlehnung an Lehrervorbilder bis zur vermeintlichen „Kopie“. Der spätere Englischlehrer Joachim H. (Jg. 1923) macht das z. B. für seinen ehemaligen Klassenlehrer geltend:

„... und da lernte ich meinen Englischlehrer Dr. Z. kennen, einen wackeren Schwaben, den es durch Heirat nach Bunzlau verschlagen hatte. Aber 'n ausgezeichneter Lehrer, dem verdank' ich sehr viel. Wahrscheinlich alles. Ja. Und selbst in meine Arbeit, methodisch, ist einiges eingeflossen, was ich dort bei Dr. Z. erlebt habe. Anordnung des Tafelbildes, ja, der Aufbau einer Stunde, eines Stoffes vom Bekannten dann zum Unbekannten – das hatt' ich alles sozusagen schon 'n bißchen mitbekommen, wie man so was machen muß.“

Die Rückbesinnung auf solche Lehrervorbilder bezog sich allerdings nicht allein auf „fachliche“ Qualitäten, sondern darüber hinaus auf einen bestimmten – meist nicht näher oder nur dürftig beschriebenen – Lehrerhabitus („das ganze Auftreten“) und/oder die sozialen Kompetenzen von Lehrern (das Lehrer-Schüler-Verhältnis). Meist lag dem eine komplexere Erfahrung zugrunde. So hatte sich im Fall von Joachim H. der Lehrer dafür eingesetzt, daß er als Sohn eines ortsbekannten SPD-Mitglieds 1938/39 ein Schüleraustauschjahr in England verbringen konnte und daß er nach dem Tod des Vaters eine Freistelle erhielt (freilich mit dem „guten Rat“ verbunden, HJ-Mitglied zu werden).¹³

4. Orientierung an Altlehrern – Anlehnungsstrategien

In Darstellungen zur Schule in der SBZ wird das Verhältnis von Neulehrern und Altlehrern meist extrem spannungsvoll gezeichnet. Vorbehalte und Ablehnung bis hin zu „Verleumdung“ und „Hetze“ gegen die Neulehrer seien seitens der

13 „Der hatte mit den Nazis nun auch nichts im Sinn, aber der lag auf 'ner andern Linie, das war 'n ehemaliger Weltkriegsflieger, 'n Offizier, schwer verwundet gewesen, und der hegte da schon 'ne gewisse Sympathie für uns [die Familie], weil er auch um unser Schicksal wußte. Er sagte: 'Ich rate Ihnen, treten Sie ein.' Na ja, und da bin ich in diesen Verein auch noch eingetreten ... Das war 19..., warten Sie mal, 1940. Ja, ja, na, ich hab's so lange ausgehalten, nich, und ... weil immer wieder Dr. Z. die schützende Hand über mich gehalten hat.“

Altlehrer (vor allem ehemaliger NSDAP-Lehrer) dominierend gewesen (NIERMANN 1973, S. 19f.), bis zu „reaktionärem Widerstand gegen die Demokratisierung der Schule“ (HOHLFELD 1992, S. 78). Die Quellen dafür sind meist DDR-Darstellungen, die das Verhältnis Neulehrer–Altlehrer fast immer als Klassenkampfzenario ausmalen (so UHLIG 1965, S. 142–144). Ein stalinistisch verblendeter Blick auf die Altlehrer zeigt sich etwa darin, daß eine dieser Arbeiten die 1948/49 vorgenommenen Entlassungen von SPD-Schulräten als „Fortsetzung der Entnazifizierung“ bezeichnet (zit. bei HOHLFELD 1992, S. 224f.).

Aus den Interviews zeichnet sich bezüglich der Altlehrer ein etwas anderes Bild. Die Altlehrer waren in jeder Hinsicht Orientierungsfiguren und Maßstab für die Sozialisation der Neulehrer, und zwar auch dann, wenn das Verhältnis nicht nur harmonisch, sondern tatsächlich konfliktbeladen war. Insgesamt fanden drei Gruppen von Altlehrern in den Interviews besondere Erwähnung: 1. die Schulräte, 2. die Altlehrer in der Weiterbildung, 3. die Altlehrer-Kollegen an den Schulen. Diese Gruppen überschnitten sich vielfältig personell. Die Leiter und Dozenten von Neulehrerkursen, die in allen drei Gruppen vertreten waren, wurden bezeichnenderweise im Zusammenhang späterer Begegnungen als Schulräte, Ausbilder oder Kollegen viel prägnanter erinnert.

Welchen Hintergrund hatten diese Altlehrer? Nach einer Statistik zur Neulehrerausbildung in Thüringen waren dort alle Kursleiter und Schulräte ausgebildete Lehrer, meist Studienräte und Rektoren. Ihre Parteizugehörigkeit war im übrigen sehr gemischt, so daß von daher nicht ohne weiteres auf ihre primär politische Rolle in der Neulehrerausbildung zu schließen ist, wie HOHLFELD verallgemeinernd einschätzt (S. 104–107).¹⁴ Eine genauere Bestimmung des fachlich-pädagogischen Profils der Ausbilder der Interviewten war bisher nur in Einzelfällen und ansatzweise durch Archivmaterial möglich. Eine Untersuchung wäre lohnenswert und könnte genauere Auskünfte über Prägungen geben. Der Einsatz der Altlehrer in der Lehrerausbildung war nicht weniger experimentell als die Ausbildung von Neulehrern.

Schulräte

Die Kreisschulräte waren für die Einstellung der Neulehrer zuständig und hatten oft schon bei der Auswahl der Bewerber mitgewirkt (HOHLFELD 1992, S. 107). Als Schulpraktiker waren sie meist auch in der Neulehreraus- und -weiterbildung tätig. Daraus erklärt sich das oft sehr unmittelbare Verhältnis, das sie zu den Schulen und insbesondere auch den Neulehrern hatten. Zuweilen ergaben sich die Kontakte auch dadurch, daß der Kreisschulrat „Nahrungsbeschaffung“ auf dem Land und „Kontrolle“ der Schulen günstig verband. Viele Schul-

14 Von 29 Schulräten waren 13 SPD-, acht KPD-, fünf LDPD- und drei CDUD-Mitglieder. Von den acht KPD-Mitgliedern waren nur drei schon vor 1933 in der KPD. Nach der etwas späteren Statistik (nach April 1946) gehörten von den 20 Leitern der Neulehrerausbildung zur SED 15, SPD einer, CDU zwei, LDP einer, keiner Partei einer; von den SED-Mitgliedern gehörten vor 1933 keiner der KPD an, drei der SPD, einer dem Zentrum, einer der DDP, zwei der Loge, acht waren parteilos (DIPF-Archiv, Nachlaß LEO REGENER, Nr. 50 – gehört zum Bericht SCHALLOCKS über seine Dienstreise nach Thüringen, vgl. Anmerkung 8).

räte übten offenbar eine Betreuungsfunktion gegenüber den Neulehrern aus, so daß sich manchmal ein geradezu inniges Verhältnis herausbildete. Bezeichnungen wie „Papa Bober“, „Papa Schröck“, „der liebe alte Bock hier, der Schulrat ...“ sprechen von z. T. starker emotionaler Bindung und von Vaterfiguren.

„Unser Schulrat hier, der war ganz aktiver SPD-Mann gewesen und von den Nazis natürlich nun so ... und saß auf einem ganz kleinen Dorf hier als Dorfschullehrer. Der wurde dann sofort Schulrat nach dem Kriege, und der kam dann, der machte so Schulpraxis, und das konnte er, unser Papa Bober, den liebten wir sehr.“

Wie Ingrid K. (Jg. 1926) wußten die Interviewten oft um die politische Vergangenheit dieser Schulräte, die zwischen 1933 und 1945 entlassen, gemaßregelt oder degradiert worden waren. Das Zusammenwirken von politischer Integrität, fachlicher Kompetenz und Praxisnähe sowie schließlich ein den Neulehrern entgegengebrachter Vertrauensvorschuß – all das muß dazu geführt haben, daß man seinen Schulrat „liebte“.

Bei dem „alten [Schulrat] Bock“, den zwei (auf unterschiedlichen Wegen gewonnene) damalige Landschullehrer erlebten, war dessen politischer Hintergrund eher zweitrangig oder reichte eine vage Zuordnung aus, denn die Angaben z. B. von Heinz P. (Jg. 1923) sind nur teilweise richtig¹⁵:

„Der alte Bock war Schulrat in F. gewesen in den zwanziger Jahren bis 1933, dann hatten ihn die Nazis abgesetzt. Ein tief christlich religiöser Mensch mit einer unheimlichen Kenntnis der deutschen Literatur, der unter den jungen Leuten, die wir da waren, solche Leute gerne mochte, mit denen er diskutieren konnte. Sein Lebenswerk war Theodor Storm, den kannte er auswendig, inwendig und kämpfte darum, daß man den ja nicht als einen Romantiker bezeichnete, sondern als einen Realisten, und er schrieb und wertete, wo Storm realistisch ist, und ließ das, was der Romantik zugeordnet werden konnte, weg ... Der muß in 'ner christlichen Partei gewesen sein, im Zentrum wahrscheinlich, in der Zentrumspartei gewesen sein.“

Die Erinnerungen des zweiten Interviewpartners, Karl R. (Jg. 1919) zeigen, wie sehr die Wertschätzung des Kreisschulrats sich durch die späteren (negativen) Erfahrungen mit Schulräten verstärkt hat. Die Beurteilung aus dem rückblickenden Vergleich der Schulverwaltungen darf für alle Interviewten angenommen werden.

„Der Schulrat im Kreise F. hatte eine Sekretärin zu der Zeit und een Büro, das war so groß wie die Wohnstube, nicht größer. Und der hat mich zweimal besucht in der Zeit, wo ich in den vier Jahren auf dem Dorfe war. Wobei er kein Auto hatte, so wie heutzutage, keine Bahnverbindung dorthin war, keine Busverbindung dorthin war, er, wenn er mit der Bahn fuhr, zweimal umsteigen mußte und dann zwee Kilometer übers Feld, und der war zweimal da. Während der Schulrat in R. hier, das Schulamt hatte 'ne Besetzung von mindestens 60 bis 80 Mann, wenn ich mich nicht ganz sehr täusche, zu der Zeit, und da fuhr der Bus sogar bis nach K. [seinem jetzigen Wohnort] an die Schule, ... der hat mich nie besucht, der hat sich nie ..., und vor allen Dingen, ... der Schulrat, wenn der kam, also der alte, der war ooch schon über 60, ja, da hat er mich erscht emal gefragt, wie mir'sch geht. Und hier niemand, also hat mich in der ganzen Zeit hier später niemand gefragt, wie mir'sch geht, sondern ... – Na, wissen Se was, wir machen das so, ich mache eene Stunde, und dann machen Sie eene Stunde. Da machen wir hinterher eene Auswertung, ja, und was Ihnen bei mir gefallen hat und was mir bei Ihnen gefallen hat oder nich gefallen hat und wie man's besser machen könnte ... Also der hat sich um das Handwerk, pädagogische Handwerk gekümmert. Und das war so 'n jovia-

15 Der Schulrat war vor 1933 Mitglied der Deutschen Volkspartei bzw. der Deutschnationalen Volkspartei und wurde 1937 zum Mittelschullehrer degradiert. 1945 trat er der CDU bei.

ler alter Herr, der hatte sofort die Klasse in der Hand, ja, und ich kannt' ja meine Gebchen auch, in der Beziehung ... Na ja, und dann haben wir uns nett unterhalten, ach, sagt er, schicken Sie die Kinder heeme, noch 'n bißchen, mein Zug fährt zu der und der Zeit, bißchen geschwätzt miteinander, wie's so ... wie man ... Da fühlte man sich noch irgendwie als Mensch. Ja, und das is dann immer mehr abgebaut später.“

Eine solche Erfahrung dürfte wesentlich bedeutsamer gewesen sein, als Karl R. es hier zugestehen will, wenn er sie als „mehr Anekdoten“ bezeichnet. Ein „Büro so groß wie die Wohnstube“ im Gegensatz zur späteren Schulverwaltung, ein Schulrat, der Unterrichtsbesuche vornimmt, der sein „pädagogisches Handwerk“ und menschliche Qualitäten einbringt, dies waren durchaus das Berufsleben prägende Erfahrungen. Ganz gleich, wo die Betreffenden ihre Neulehrerausbildung absolvierten, solche Erzählungen kehrten mit Regelmäßigkeit in den Interviews wieder. Diese Erfahrung ließ viele die spätere Entwicklung auch sehr kritisch sehen. Karl R., der aus einer antifaschistischen, sozialdemokratischen Familie kommt und der offenbar nicht viel über den damaligen Schulrat wußte, spitzt sogar zu:

„... vor dem, vor 'm Bock hab' ich 'ne Hochachtung, heute noch, vor dem Schulrat, und da is es ooch [egal], ob der vorher bei 'n Nazis ooch schon Lehrer war, in dem Falle ist mir's wirklich egal. ... Und die übrigen, die also in dem Neulehrerkursus mitgemacht haben, waren derselbe Typ ...“.

Altlehrer in der Weiterbildung

Die Weiterbildung der Neulehrer fand in bisherigen Darstellungen insgesamt viel zuwenig Berücksichtigung (vgl. DREFENSTEDT 1993), vermutlich weil sie eher im Hintergrund und eben „nebenbei“ stattfand. Befragt nach ihrem Werdegang zum Lehrer, geben aber die Interviewten diese übereinstimmend als ihre eigentliche Ausbildungsinstanz an. In der Sicht auf die hier tätigen Altlehrer wiederholt sich vieles, was schon das Bild der Kursausbilder und Schulräte bestimmt hatte, wobei es ja auch, wie schon gesagt, vielfältige personelle Überschneidungen gab. Als Besonderheit gegenüber anderen Lehrergenerationen erscheint die extrem hohe persönliche Akzeptanz der obligatorischen Weiterbildung. In der Perspektive der Interviewten ist das insofern plausibel, als sie erst nach einiger Zeit der Schulpraxis sahen, woran es ihnen mangelte. Den alten Schulpraktikern kam deshalb jetzt eine überragende Rolle zu. Zum Teil bildeten sich für die wöchentliche Weiterbildung „Arbeitsgemeinschaften der Neulehrer“, in denen sich auf die Lehrerprüfungen vorbereitet wurde. Armin N. (Jg. 1928) grenzt diese auch noch einmal deutlich vom Neulehrerkurs ab:

„... die wurde von Altlehrern durchgeführt, und die waren ganz stark natürlich auf der methodisch-didaktischen Strecke, Pädagogik, Psychologie und das, was uns eigentlich ... auf dem Lehrerbildungskurs wurde uns mehr oder weniger, außer Psychologie, und ein bißchen Geschichte der Pädagogik, mehr reines Faktenwissen vermittelt, was also dann an der Schule zu vermitteln ist. Während dann in diesen Arbeitsgemeinschaften, die fanden wöchentlich statt, dort war die Ausbildung dann ganz stark ausgerichtet auf Methodik, Didaktik, da wurden von den alten Lehrern Unterrichtsstunden vorgehalten. Wir konnten unsere Meinung dazu sagen. Wir mußten Stunden halten, die dann eingeschätzt oder kritisiert wurden ... ich habe damals mich stark für Geographie und für Geophysik interessiert, da hatten wir einen großen Spezialisten, Oberschullehrer, das war ein As, wie man so sagt, auf dem Gebiet der Geophysik, und der hat eine spezielle Arbeitsgemeinschaft dann gegründet.“

Anders als in den Kursen waren die Neulehrer nun nicht mehr nur passive Hörer, sondern aktiv Beteiligte, die sich einzubringen hatten und ihre Interessen anmelden konnten. Als Dozenten agierten wiederum erfahrene Schulpraktiker, die das „Handwerkszeug“ (Ernst D., Jg. 1922) sowie pädagogische „Tricks“ vermittelten: „Ja, die wußten, wie man mit Gruppenarbeit ... und die wußten, wie man 'ne ganze Klasse selbst beschäftigen kann, ohne sich selbst zu zerzausen ...“ (Hans L., Jg. 1919), sie waren diejenigen, „an die man sich wenden konnte, was mache ich am besten, wenn einem irgend etwas da passierte ...“ (Dieter B.). Wohl weil die Altlehrer vorbehaltlos als pädagogische Autoritäten anerkannt waren, wurde das – wöchentliche – Vorlegen von Lektionsentwürfen nicht als Kontrolle, sondern als hilfreiches Unter-die-Arme-Greifen verstanden, und selbst radikale Eingriffe wurden hingenommen. Hans-Georg L. (Jg. 1925) erinnerte sich an einen (vor 1933 im Berliner Lehrerverein engagierten) Volksschullehrer, der die Neulehrerweiterbildung eines Berliner Bezirks leitete:

„Ich habe einen [Entwurf], weil ich das vergessen hatte, schnell zusammengeschrieben und hab' ihm das morgens auf den Schreibtisch gelegt. Nach meiner ersten Unterrichtsstunde hatte ich das Ding wieder in meinem Fach, mit einem Rotstift quer durchgestrichen, und drunter stand: ‚Das ist eine Wald- und Wiesenlektion.‘ So 'ne Dinger merkt man sich! Das macht man einmal und nie wieder. Das war mir so peinlich! Na, und dann ging das jede Woche, mit Methodik ... da mußten wir Stunden beurteilen, einer mußte immer 'ne Stunde halten. Wir waren in Gruppen von zehn bis zwölf Mann zusammengefaßt. Aber da gab's auch folgende Situation, daß man dann plötzlich da stand mit zwölf Mann, dann war eine Klasse da, und dann sagte der: ‚So, die Klasse hat jetzt Mathematik, einer von Ihnen muß die Stunde machen.‘ – ‚Ja, was sollen wir denn machen?‘ – ‚Das Klassenbuch ist da, das müssen Sie entscheiden!‘ Dann habe ich so 'ne Stunde Mathematik gemacht, die machten Bruchrechnung, und dann kriegten die das fertig – mittendrin sagt der: ‚Nun setzen Sie sich mal!‘, nach 20 Minuten, griff das, was ich gemacht hatte, auf, fing an, einen zweiten Weg zu gehen, und sagte dann: ‚So, und nun machen Sie mal weiter!‘ Das hat unheimlich geschult. Heute ist so was gar nicht drin! Wer da von der Uni kommt, der würde eingehen, so 'n Eingreifen, das darfst du gar nicht machen heute! Aber das wurde einfach gemacht, um uns zu schulen ... Born war ein Mann, von dem man unheimlich viel lernen konnte. Der hatte so einen reichen Erfahrungsschatz, das hat wirklich Spaß gemacht. Das waren nicht irgendwelche, die nun neu herbeigesucht waren, sondern das waren alte, erfahrene Lehrer, aber die nun damals auch nicht irgendwie vorbelastet waren. Die versuchten in allen Dingen zu helfen. Dann hatten wir einen Schulrat hier, der ... – ach, das war ein Hase uff der Jeije –, der hat auch die Weiterbildung gemacht, der hat uns fertiggemacht mit den Lektionen. Da waren Frauen dabei, denen sind die Tränen angestiegen, und da hat der gesagt: ‚Warum weenen Sie denn? Ich hab doch nich gesagt, daß ick's besser könnte! Ich kann et rein theoretisch nur!‘“

Für Hans-Georg L., der zu dieser Zeit bereits drei Jahre Schulhelferpraxis an einer Landschule in Sachsen-Anhalt hinter sich hatte, war diese Weiterbildung ein größerer Schritt in seiner Berufswerdung. Auch Dieter B. schätzt ein, daß solche Gruppenhospitationen „uns eigentlich in größerem Maße damals vorangebracht“ haben, man „lernte aus den Auswertungsgesprächen“. Hans L. erinnert sich an eine Prüfungslektion zur ersten Lehrerverprüfung und verallgemeinert diese Erfahrung im Hinblick auf die anregende Rolle der Altlehrer:

„Fach Deutsch, Thema ‚Der Feueradler‘ von Eduard Mörike und Wesen der Ballade ... Ja, heut' wollen wir ein Gedicht kennenlernen. Da hat mich der Prüfende gefragt, sagen Sie mal, Sie wollen, wollen die Schüler wirklich? Da mußte ich zugeben, die wollen sicherlich manchmal nicht. Also muß das anders erfolgen. Wir sind da auf viele Dinge gestoßen, die wir gar nicht bemerkt haben, aber die alten Kollegen da, die haben uns das irgendwie sehr, sehr, sehr günstig ... Die haben das wirklich ... also in der Beziehung, da hab' ich eigentlich den Beruf liebgelernt. Ist wahr.“

Die Eingriffe in die Unterrichtspraxis erfolgten danach zwar mit Strenge und Unnachgiebigkeit, aber primär wurden sie als Anlaß und Möglichkeit zur Selbstreflexion, zum kritischen Hinterfragen dessen, was der einzelne praktizierte, angenommen. Die das Improvisieren ablösende Lenkung erfolgte so, daß immer noch Handlungsspielraum blieb. Diese Form der Weiterbildung hatte z. T. Formen des Rollenspiels: Zum einen konnten die Altlehrer den „Eleven“ (wie ein guter Regisseur seinen Schauspielern) eine Version der Rolle selbst vorführen, zum anderen erhielten die Neulehrer die Chance kritisch-distanzierter Reflexion und wiederum des Sich-selbst-Ausprobierens. Trotz des Schreckens, der auch aus einigen Erinnerungen an das abrupte Eingreifen in die Unterrichtsstunde spricht, wurde diese Ausbildungsmethode offenbar als erfolgreich angesehen. Die Weiterbildung war die als „kollektiv organisierte Nachreflexion des Learning-by-doing“ (GRUNER/MESSMER 1996, S. 391) verstanden.

Eine wichtige Erfahrung war nicht zuletzt ein als gleichberechtigt erlebtes Verhältnis zwischen Altlehrern und Neulehrern in der Ausbildung. Das Beispiel des zitierten Schulrats zeigte („Ich kann et rein theoretisch nur ...“), daß dieser um den Unterschied zwischen Ausbildung und Praxis und daher um seine eigenen Grenzen wußte. Einige der Interviewten erlebten selbst, wie ihre Dozenten als Lehrerkollegen an der Schulpraxis scheiterten, so, wenn eine Oberschullehrerin an eine Landschule versetzt wurde.

„Als Schulrätin, theoretisch, die Koryphäe, ich sehe heute noch, was sie da an die Tafel hingezaubert hat, und wir haben da nur Mund und Nase aufgesperrt. In der Praxis [hat sie] vollkommen versagt. Sie hat in der 6. Klasse einen Aufsatz schreiben lassen ‚Die Ideologie des Bürgertums‘, 6. Klasse!, schreiben sie mal ... Die Eltern kamen zu mir dann, ich hatte auch ... die wurde mit der Klasse überhaupt nicht fertig, die rannten, wenn Unterricht war, die Treppe rauf und runter, haben die Zunge rausgestreckt und gerufen Tante Emma ... Ich glaube, die war kein Vierteljahr an unserer Schule, war unmöglich, die Frau in der Schule. Die war Schulrätin im Kreis ...“.

Daß Hermann L. hier sah, daß neben dem fachlichen Wissen noch andere Fähigkeiten notwendig waren, um in der Schulpraxis zu bestehen, mag ihm sogar die eigene Situation ein wenig erleichtert haben, denn hier war er als „Unfertiger“ der Studienrätin doch überlegen. Mit solchen Erfahrungen stabilisierte sich bei manchem auch das berufliche Selbstbewußtsein.

Altlehrer als Kollegen

An den Schulen wurden Altlehrer oft als Mentoren der Neulehrer eingesetzt. Auch hier war das Zusammentreffen von pädagogischen, politischen und allgemein „menschlichen“ Qualitäten eines Altlehrers von Bedeutung. Für Sigrid G. (Jg. 1925) war ihr Schulleiter „ein ganz ausgezeichnete Mensch und ein ausgezeichnete Pädagoge ... Wir haben damals gesagt, also ein Pädagoge durch und durch, der hat ja uns junge Leute führen müssen, das hat er ausgezeichnet gemacht. Wir haben sehr viel von ihm gelernt“. Als Mentor arbeitete der Schulleiter nach ähnlichen Prinzipien wie die oben beschriebenen Altlehrer in der Weiterbildung. Wöchentlich mußten Stundenentwürfe vorgelegt werden, die er revidierte, und ab und an überprüfte er den Unterricht selbst. „Pädagoge durch und durch“ ist eine oft zu findende Charakterisierung für die erfahrenen Altleh-

rer, die sich gleichermaßen auf die „Schüler“ wie die „Neulehrerschüler“ bezieht. Selbst in Kollegien, in denen Neulehrer in der Überzahl waren, ging die Orientierung von den Altlehrern aus, wie das Beispiel von Klaus T. zeigt:

„Wir waren alle fast gleichaltrig, der Direktor war ein sehr harter Arbeiter, hat uns sehr viel beigebracht, war noch 'n alter Studienrat aus Leipzig, Wandervogel, und hat also selber gearbeitet wie ein Kümmeltürke, kannte die Schüler besser als mancher Klassenlehrer und hat viel von uns gefordert. Es ist manchmal 'ne Kollegin weinend aus dem Pädagogischen Rat gegangen, aber hinterher haben wir doch gesagt, der Mann hat recht. Es ist nicht verkehrt, heute würde es wahrscheinlich nicht mehr machbar sein.“

Zum einen waren dafür das Kriterium der „Persönlichkeit“ des Schulleiters, zum anderen berufskulturelle Kriterien (jeden Schüler kennen, harter Arbeiter, hohe Forderungen) maßgeblich, die sich zu einem bestimmten Lehrerbild formten. Sehr häufig wurden von den Interviewten Hospitationen bei den älteren Kollegen als wesentlicher Teil ihrer Weiterbildung angeführt. Hier wurde sehr stark die Freiwilligkeit betont, wohl auch im Wissen darum, daß dies später nicht mehr üblich war.

„Zum Teil 32 Stunden am Anfang, nachmittags unterrichten, vormittags hospitiert aus Begeisterung bei den erfahrenen Lehrern des alten Gymnasiums ... der Gesamtleiter war also damals noch 'n ehemaliger Oberstudienrat, Dr. B., war 'n feiner ..., 'n Germanist und Lateiner. Bei dem Faust zu hospitieren so als junger Lehrer war 'n halber Gottesdienst.“

Dem späteren Biologielehrer Klaus T. konnten solche Kollegen und Mentoren auch Eigenwilligkeit und Widerständiges vermitteln:

„Das war so 'n alter Studienrat, der war später dann der Chefbiologe für H. und Umgebung, und der Dr. S. war von der Ausbildung her Mathematiker und Biologe. Und er wurde, weil er auch nicht Parteigenosse war, gleich wieder in den Schuldienst übernommen. Aber er hat gesagt: ‚Biologie kann ich nicht unterrichten. Ich müßte nämlich die Lysenkosche Biologie ... für richtig heißen, und ich habe bei meiner Promotion geschworen, nur der Wahrheit zu dienen!‘ [Er hat] zunächst mal 'n paar Jahre oder 'n halbes Jahr nur Mathematik unterrichtet, und dann war doch der Bedarf an Biologen, an qualifizierten Biologen, so groß, daß er mit Ausnahmegenehmigung die klassische Genetik unterrichten durfte! Wenn Sie so einen Menschen als Mentor hatten ...“.

Aus den Äußerungen über die Altlehrerkollegen spricht deshalb nicht nur Ehrfurcht, sondern die Charakterisierung solcher Vorbilder deutet auf das eigene Lehrerselbstverständnis der Interviewten. Daß unter den Kollegen oft auch noch ehemalige NSDAP-Mitglieder waren, schien weniger von Belang als das Beherrschen des „pädagogischen Handwerks“ und ein kollegiales Verhältnis. Oft wurde sogar ausdrücklich Verständnis für deren Lage (drohende Entlassung) geäußert. Richard H. (Jg. 1926) erklärte das aus dem sehr engen, auch persönlichen Mentor-Neulehrer-Verhältnis und der gemeinsamen Arbeit:

„... den anderen nur einzuschwören auf Feindbild, das konnte schon nicht so funktionieren, schon allein aus diesem rein menschlichen Grunde, weil die beiden sich ja näherkamen.“

Gerade auf der kollegialen Ebene finden sich aber auch negative Erfahrungen mit Altlehrern. Diese bezogen sich jedoch nicht auf politische Differenzen, sondern auf die „professionellen“ Vorbehalte insbesondere seitens der Oberschullehrer. Sich gegen diese Vorbehalte durchsetzen war ebenfalls ein Bestandteil der Berufssozialisation.

„Ich erinnere mich noch, wie so 'ne alte Studienrätin, die immer in M. gearbeitet hatte und auch 'ne Zeitlang das Lyzeum geleitet hatte, aber dann da abgesetzt wurde, weil sie eben auch nicht für die NSDAP war, sondern sich da nicht hat ... Und die dann aber nun natürlich unterrichtete in M., und die dann mal so ziemlich spitz zu mir fragte: ‚Ach, sagen Sie mal, Fräulein S., was haben Sie eigentlich so früher gemacht?‘ Da hab' ich gesagt: ‚Ich hab' Mittelschule gemacht und jetzt fünf Monate Ausbildung.‘ – ‚Ach so, und dann gibt man in der 6. Klasse Mathematik – na ja.‘ Und dann ging sie wieder weiter. Na ja, ich meine, wir waren uns darüber klar, daß wir das nicht gut konnten und so, aber wir haben alle unsere, das muß ich wirklich sagen, wir haben alle unsere Kraft und alle unsere Fähigkeiten eingebracht“ (Traudel L.).

Während das Problem von Akzeptanzgewinn und Durchsetzungsvermögen von Neulehrern an Landschulen insgesamt komplexer und nicht nur von schulischen Faktoren abhängig war (hier dominierte eher der allgemeine Dorfklatzsch)¹⁶ und entsprechend Bewältigungsstrategien gefunden werden mußten, wurden besonders häufig von städtischen Schulen latente Konflikte innerhalb der Kollegien berichtet. Das spitzte sich vor allem an der Oberschule zu. Plastisch schildert das Helmut I. (Jg. 1926), der bereits sehr früh, 1949, an eine Berliner Oberschule versetzt wurde.

„Das waren also die alten Studien- und Oberstudienräte, Dr. Sowieso, Dr. Dies und Dr. Jenes, nich wahr, und ich war eben der Neue, und wenn da Konferenzen waren, Beratungen, ich weiß noch, die hießen ja immer Konferenzen, dann sprachen die sich untereinander mit ‚Herr Kollege‘ und ‚Frau Kollegin‘ an usw. – Ich war ‚Herr Ilgner‘. Ja, also ich war Herr Ilgner, der ja nun nicht diese Ausbildung, diese Studiausbildung über die Universitäten, hatte, wie die sie alle hatten, ich hatte keine Schmissee gehabt, ich hatte andere Verwundungen, aber es waren nicht die Schmissee, die man dort gerne vorzeigen wollte. Der einzige war ein Herr K., das war der Lateinlehrer, der hat mich so irgendwie an seine väterliche Brust genommen. Aber die andern zum großen Teil mit einer Distanz – oh je, oh je, oh je. War schlimm. Und es hat also 'ne ganze Weile gedauert, ich glaube, fast drei Jahre, bis ich dann auch in Mathematik eine erste Klasse selbst zum Abitur geführt hatte, ja, in Mathe und in Physik, und auch gleich zum Teil bessere Ergebnisse erzielt hatte als die anderen. Und von Stund an war ich Kollege. Ich hab' mir also diesen Namen – oder Titel in diesem Augenblick – ja wirklich hart verdienen müssen ... Ich hab' in dem ersten Jahr, in den ersten Jahren sogar, als ich dort war in der Schule, also von '49 an, hab' ich also noch Deutsch gegeben, Englisch, Kurzschrift, Geographie, Biologie, Mathematik, Physik, auch Chemie. Es gab fast nichts, was ich nicht gegeben hatte. Das war damals einfach noch so üblich, und hinzu kam, ich war nun der Neue, der ankam, und der hat nun alles so, wo irgendwelche Lücken noch waren, wo Stunden übrig waren – ‚Das machen Sie doch mit links, nich, he‘, mit einem höhnischen Grinsen dabei. Na, ich hab' erst mal schlucken müssen. Ich war erst mal froh, daß ich schon die Berufung bekommen hatte dort oben hin, aber es war sehr hart, sich durchzusetzen.“

Solche Beispiele zeigen, daß es vor allem an der Oberschule sehr stark berufsständische Interessen waren, die Vorbehalte gegenüber Neulehrerkollegen bedingten. Wie Traudel L. macht besonders Helmut I. deutlich, wie sehr er bestrebt war, die fachliche Gleichstellung zu erreichen. An einigen Beispielen ließe sich zeigen, daß Neulehrer an Oberschulen später eine ähnliche Position im Kollegium einnahmen, wie sie sie von Altlehrern berichteten. Auch das scheint ein Beleg, daß sich berufskulturelle Standards durchgesetzt haben.

16 „... da sagten manche Leute, jetzt – in T. war das der Fall – ist ein ehemaliger Weber Neulehrer geworden, Lehrer geworden. Was soll aus unseren Kindern werden, wenn ehemalige Maurer, Weber und was sonst noch jetzt da rumpfuschen“ (Dieter B.).

5. Abgrenzungsstrategien – Jugendlichkeit und Kollektivität

Die Orientierung an den Altlehrern reichte natürlich zur Bewältigung der eigenen Berufssituation nicht aus. Aus dem angedeuteten Konfliktpotential innerhalb eines Lehrerkollegiums konnten zwei Bewältigungsstrategien erwachsen: zum einen das Bestreben, in fachlicher Hinsicht „gleichberechtigt [zu] sein mit den anderen“ (Klaus T.), zum anderen, durch Ausschöpfung eigener Potentiale sich von den Altlehrern abzuheben. Wie alle Lehrer zu allen Zeiten mußten auch Neulehrer jeweils ihre eigene Position in der Berufspraxis finden, eine Stufe der Lehrersozialisation, die in der Literatur als „Überleben“ (im Klassenzimmer, im Kollegium) bezeichnet wird (FEIMAN-NEMSER/FLODEN 1991, S. 77). Als Bewältigungsstrategien zeigen sich vor allem zwei Faktoren, die auch ein Innovationsmoment für die Schule insgesamt darstellten: Jugendlichkeit und kollektive Praxis.

Jugendlichkeit

Klaus R. (Jg. 1928) erinnert sich an die Ermutigung eines Dozenten im Neulehrerkurs: „... der hat gesagt: ‚Ihr werdet Schwierigkeiten haben‘ oder ‚Sie werden Schwierigkeiten haben, aber‘, sagt er, ‚Sie haben einen Vorteil – Sie können mit Ihren Schülern noch über die Zäune springen ... Den nutzen Sie! Usw. Das andere, älter werden Sie von alleine, und dann kommt auch die Erfahrung dazu usw.‘ Der hat recht gehabt, im Grunde genommen, nich ... Nicht, das ... das gehört eben ... das allein, damit kann man natürlich nicht bestehen, das ist ganz klar, aber in irgendeiner Weise sammelt man wieder weitere Punkte, nich, und die sind bei Schülern eben wichtig.“

Jugendlichkeit war demnach eine Kompensationsstrategie für die anfänglichen fachlichen Defizite; für Klaus R. – und viele andere – hatten aber auch später gemeinsame Aktivitäten mit Schülern einen großen Stellenwert im Berufsleben. Während in städtischen Schulen immerhin altersmäßig gemischte Lehrerkollegien bestanden, ergab sich an den Landschulen meist eine besonders krasse Konfrontation zwischen dem älteren, eingesessenen Lehrer und dem ihm zur Seite gestellten (und ihn oft ablösenden) jungen Neulehrer. Das mag tatsächlich das Konfliktpotential erhöht haben, vielleicht erklärt sich so auch das oft kolportierte Bild vom „feindlich gesinnten Altlehrer“. Ob dies allerdings eine Konfrontation von veraltetem und innovativem Unterricht war, wie z.B. HOFMANN (1985) suggeriert, bleibt fraglich. Die Erfahrungen der interviewten ehemaligen Landlehrer, ob Frauen oder Männer, lassen auf ein wenn nicht gutes, dann eher gleichgültiges Verhältnis zum Altlehrer schließen, ein gegenseitiges Nichteinmischungsgebot. Um sich gegenüber Eltern und Dorfbevölkerung Akzeptanz zu verschaffen, waren schließlich andere, gänzlich außerschulische Kriterien maßgebend: Edith B. ging sonntags in die Kirche, Karl-Heinz S. zeigte den Bauern, wie man ein verkantetes Pferdefuhrwerk wieder in Gang bekommt¹⁷, Günter G.

17 „Und jetzt haben sie die Pferde geschlagen, und der Wagen war bald kaputt, und die Pferde sprangen an und rissen den Wagen bald kaputt und so. Na ja, es tat einem in der Seele weh. Da hab' ich gesagt: ‚Na, nun hört mal zu. Jetzt habt ihr lange genug probiert, nun laßt mich mal.‘ Na, nun, das Hallo! ‚Oi, der Kanter [Kantor] will was, der Kanter, na nu wird's ja verrickt! Nu wird's ja verrickt – der Kanter‘, und so ... Nun standen sie, und ich hatte gesehen, woran es hing. Hab' ich erst mit den Pferden 'ne ganze Weile geredet, die Pferde gestreichelt, ... mich mit den Pfer-

trat dem Gesangverein bei, beteiligte sich an den Skatabenden und ging auch mit aufs Feld¹⁸ – so sahen die „Eintrittsbilletts“ von Landlehrern in die Dorfgemeinschaft aus. Wer zu solcher Anpassung nicht bereit war, konnte freilich auch als Lehrer scheitern. Wer es tat, hatte einen Bonus, auf dem er aufbauen konnte. Das Verhältnis Altlehrer–Neulehrer auf dem Land war insgesamt ein höchst komplexes Problem, das bisher überhaupt nicht hinreichend bearbeitet ist.¹⁹ Mit den sich ankündigenden Veränderungen im Schulsystem, für das die Neulehrer erste „Boten“ waren, war langfristig auch eine umfassende Veränderung der Rolle des Landlehrers absehbar. Neu war z.B. die rasante Verweiblichung; Schulhelferinnen und Neulehrerinnen an Landschulen (auch als Schulleiterinnen) wurden erhebliche Vorbehalte entgegengebracht, schon deshalb, weil ihnen die „Bändigung“ der rüpelhaften Dorfjugend nicht zugetraut wurde. Gerade am Beispiel der Landschule zeigt sich, daß das „Autoritätsproblem“, von dem im Einstiegszitat aus dem Interview mit Rolf F. die Rede war, vornehmlich durch einen Umstand bewältigt wurde: die Jugend der Neulehrer. So deutet z.B. Hans-Georg L. die Distanz seines älteren Kollegen als Alterskonflikt.

„Da hab' ich nicht allzuviel Unterstützung gehabt. Aber das lag einfach daran, wahrscheinlich: Viele von den Dorfjugendlichen kamen jetzt nachmittags zu mir und spielten mit Fußball und ... Völkerball, wie sich das so nannte ... und halfen mir im Garten ... Und wollten nicht mehr seine Bienenzucht mitmachen. Und das war so – ich war wesentlich jünger, das war so 'n bißchen Neid wahrscheinlich ... Der war über 60! Wenn ich den was gefragt hab': ‚Machen Se mal, 's wird schon richtig sein.‘“

Herr L. hatte sich als Großstädter weitgehend in die traditionelle Rolle des Landlehrers gefügt, deshalb wurde er im Dorf auch „Kantor“ genannt. Daß die Schüler schließlich ihm bei der Bewirtschaftung seines Schullands – wie vordem dem Altlehrer bei der Bienenzucht – halfen, erreichte der damals 20jährige dadurch, daß er die Freizeit mit den Jugendlichen verbrachte, was durchaus eine wechselseitige Befriedigung von Interessen bedeutete.

Für Neulehrerinnen war die Situation noch schwieriger. Karla R. (Jg. 1927), die, 18jährig, in ihrer ersten Unterrichtsstunde 120 Kinder in der Klasse hatte, führt die Bewältigung darauf zurück, daß sie selbst im Kinderheim aufgewachsen war und dort überwiegend Jungenklassen besucht hatte. „Es gab ja keine Spiele, die ich nicht kannte, ... ich konnte Skat, ich konnte Canasta, und ich konnte dies, und ich konnte jenes, da gewinnt man unheimlich. Nicht, also das sind so Dinge, die einem das Lehrersein sehr viel vereinfachen.“ Edith B. (Jg. 1925), Pfarrerstochter und ohne solchen Erfahrungshintergrund, der die Bauern geraten hatten, „gleich 'nen Stock mit inne Schule“ zu nehmen, lernte auf einem Schifferklavier spielen und übte sich selbst im Fußball:

den bekannt gemacht und die beruhigt und so, und dann hab' ich 'nen ganz kurzen Ruck gemacht und das Ding raus. Von dem Moment an hab' ich mit dem Dorf gemacht, was ich wollte, ja ...“ (Karl-Heinz S., Jg. 1921).

- 18 „Ich habe die unmöglichsten Sachen ..., ich bin zum Beispiel als Schulleiter mit einer Sackschürze und Klotzpantinen durch's Dorf gelaufen, damit ich also genauso aussehe wie die ... das war der richtige Schulleiter. Der Berliner hatte sich angepaßt“ (Günter G., Jg. 1922).
- 19 So trafen neben politischen (Entnazifizierung, Vertriebenenproblematik) strukturelle ökonomische und kulturelle Veränderungen mit erheblichen schulstrukturellen Veränderungen zusammen, all das wirkte sich auf die Situation von Schule und Lehrern aus.

„Aber dann kamen die Jungs und sagten: ‚Fräulein, spielen Sie mit uns Fußball!‘ Und das konnt’ ich nun nicht, denn meine Brüder waren keine Fußballer. Und dann haben die sich herrlich amüsiert, wie ich dann so mit Leidenschaft im Fuß und genau daneben! Und da ich das aber machte und daß ich mitmachte und daß ich mitlachte, das genügte – die ist eben prima ... Und die methodischen Fehler oder die fachlichen Fehler, die merken ja die Schüler gar nicht so.“

Meist wurden solche „Bewältigungsgeschichten“ im Zusammenhang mit Disziplinproblemen erzählt. Durch Schülernähe auch außerhalb des Unterrichts schufen sich die Interviewten die Voraussetzung für ein Arbeitsarrangement in der Schule. Auf anderer Ebene funktionierte das auch an der Oberschule. Bruno W. (Jg. 1921) hat „in allen Klassen Geschichte und Sport unterrichtet – aus Spaß hab’ ich immer gesagt: ‚Sport, weil es keiner von den alten Herren konnte, und Geschichte, weil es keiner durfte.‘“ Er teilte mit seinen Schülern schon die Kriegserfahrung und gründete z.B. auf Diskussionen darüber einen Teil seines Geschichtsunterrichts; andererseits erwarb er sich das Ansehen der Schüler durch die eigene Sportlichkeit. Auf jugendbewegten Wanderungen konnte er mit den Schülern auch „so richtig romantisch“ sein. Er räumt aber ein: „... ich weiß nicht, ob es heute ginge, die Generation, die Schülergeneration ist anders, ist nüchterner.“ Damit klingt zugleich eine weitere wichtige Dimension der Berufssozialisation von Neulehrern an. Diese Schülergeneration war ihnen nicht nur vom Alter her besonders nah: Schülererwartungen und -haltungen erwuchsen unmittelbar aus der Nachkriegssituation, und nicht zuletzt waren die Schüler durch insgesamt ähnliche Erziehungsverhältnisse geprägt. Die erste Schülergeneration nach dem Krieg etwa die Jahrgänge 1929 bis 1939 – grenzt sich in der Sicht der Interviewten deutlich von allen nachfolgenden ab.

Kollektivität

Bisher deutete sich schon mehrfach an, daß die Neulehrerausbildung ein kollektives Unternehmen war.²⁰ Die Form der Weiterbildung faßte insbesondere die Grundschulneulehrer (nur z. T. Oberschulneulehrer, deren Zahl bis Anfang der fünfziger Jahre sehr gering war) gegenüber den ausgebildeten Lehrern zu einer eigenständigen, altersmäßig recht homogenen Gruppe zusammen. Das trug zur Herausbildung eines „Gemeinschaftsbewußtseins“ bei. Dazu gehört auch das vielfach berichtete gemeinsame Nachholen der durch die Kriegsjahre versäumten Jugend. Daß die Neulehrerausbildung auch ein Heiratsmarkt war, spiegelt sich in einer Reihe von Neulehrerehen wider. Diese Gemeinschaftlichkeit bildete zugleich die Basis, die beruflichen Anforderungen nicht nur individuell zu bewältigen. Allein aus der Mangelsituation, sowohl an Lehrmaterialien als auch an Orientierung, mußten die Interviewten sich vielfältig selbst helfen, indem sie wechselseitig auf jeweils unterschiedlich vorhandene Ressourcen zurückgriffen. Karla R., die z.B. auch ihren Ehemann in der Ausbildung kennenlernte, betonte – wie fast alle Interviewten – diese Kollektivität sehr, ohne die sie, wie sie meinte, gar nicht Lehrerin geblieben wäre:

20 Von den Nachwirkungen dieser Kollektivität profitierte im übrigen auch die Gewinnung von Interviewpartnern, deren Zahl leicht auf das Doppelte zu erhöhen gewesen wäre.

„Ich muß immer sagen, wir waren ja alle zusammen immer von den Dörfern, wir kamen dann immer zusammen in die Stadt, entweder zur Weiterbildung oder eben zu Versammlungen, was da eben so notwendig war. Damals hat man bei der Versammlung noch stricken dürfen.“

Die merkwürdig anmutende letzte Bemerkung, daß man „bei der Versammlung noch stricken“ durfte, ist ein Hinweis darauf, daß es sich um Versammlungsformen handelte, in denen Ausbildung und Alltag verknüpft wurden, und gleichzeitig eine ironische Andeutung in Hinblick auf die obligatorischen politisch-ideologischen Schulungen, die weniger aufmerksam verfolgt wurden. Ingrid K. führt als pragmatischen Hintergrund für die Gemeinschaftlichkeit an, daß das Lehrzimmer geheizt war und man deshalb nach Unterricht und Weiterbildung zusammenblieb:

„... und, ja, dann haben wir da unsere Ausarbeitungen gemacht, die Korrekturen gemacht, da haben wir dann – na, heute würde man sagen, Teamwork –, ich korrigierte äußerst ungern Rechenarbeiten, und meine Freundin korrigierte sehr ungern Diktate – da haben wir getauscht. Jeder hat das korrigiert, was ihm schneller ging, und der andere hat dann bloß abgezeichnet, nicht, also irgendwie mußte man ja über die Runden kommen. Na ja, aber da wir alle jung waren, da hatten wir trotzdem unseren Spaß, nicht.“

Traudel L. sieht diese gegenseitige Hilfe als Bewältigungsstrategie, „damit wir ein bißchen Freiraum hatten, um überhaupt allem gerecht werden zu können“.

„... da haben wir uns denn auch selber was machen müssen, Diktate und all so was, war auch nicht festgelegt, wieviel man zu schreiben hatte, und wir in unserem jugendlichen Sturmgefühl, wir haben dann gleich 15 geschrieben im Laufe des Jahres und so, also das haben wir dann auch vielfach gemeinsam gemacht, um auch zu sehen, ob wir nun auch in der Arbeit einigermaßen gleichziehen und wie die Ergebnisse sind, haben da eigentlich so kollektive Arbeit betrieben, ohne daß sie gewünscht wurde, wie es später war.“

Insofern war die kollektive Form auch eine der gegenseitigen Prüfung und Selbstkontrolle. Die „kreative“ Gemeinschaftsarbeit reichte so weit, daß man untereinander Stunden tauschte (je nach Beherrschungsgrad von Unterrichtsstoff und methodischem Geschick) und daß auch schon einmal zur Lehrprüfung für den Kollegen eine Klasse so „präpariert“ wurde, daß die Prüfungslektion ohne Zwischenfälle verlaufen konnte. Wiederum zeigt sich hier, daß, was die Interviewten als z. T. etwas abwertend „Anekdoten“ qualifizieren, eigentlich auf den Kern ihres Handelns am Beginn ihrer Laufbahn zielt. Die kollektive Praxis erleichterte entschieden den Berufseinstieg und ebnete möglicherweise auch der späteren Lehrerkollektivität den Weg. Das „Lehrerkollektiv“ wurde von den Interviewten als einer der wichtigsten Gründe für die Berufszufriedenheit genannt.

6. *Schlußbemerkung*

Die Berufssozialisation von Neulehrern erfolgte nicht in der üblichen Abfolge von „abgeschlossener“ Ausbildungsphase und Berufspraxis. Vielmehr stellt sie sich als Folge und Ineingangreifen unterschiedlicher Orientierungshilfen, als stufenweise Anreicherung von fachlich-pädagogischem Wissen und schulpraktischer Erfahrung dar. Sie enthält sowohl vielfältige Momente allgemeiner Lehrersozialisation als auch spezifische Abweichungen. Die Bewältigung der Berufspraxis ohne hinreichende Ausbildungsvoraussetzungen erfolgte über

Anlehungs- und Abgrenzungsstrategien. Nicht nur aufgrund der gesellschaftspolitischen Intentionen, sondern auch aus der schulischen Situation der Nachkriegszeit selbst heraus waren Neulehrer zu einem Akteure des Neuen und tradierten gleichzeitig berufskulturelle Muster.

In den Selbstbildern der Interviewten bestätigt sich prinzipiell ein bisher nur von MERTENS (offenbar in Kenntnis einiger Biographien) konstatiertes starkes pädagogisches Selbstbewußtsein und Selbstwertgefühl der Neulehrer (MERTENS 1988, S. 207). Ihre eigene Ausgangssituation sehen sie jedoch durchweg als außerordentlich defizitär an. In der Selbsteinschätzung werden auch umstandslos die entsprechenden Klischeebilder akzeptiert.²¹ Die Erfahrung, das eigene Qualifikationsniveau der Schulpraxis anpassen zu müssen, bezog sich dabei nicht nur auf die Anfangssituation, sondern war eine das Berufsleben prägende Grunderfahrung von Neulehrern. Mit den einmal erworbenen Strategien konnten sie meist auch später neue Situationen bewältigen.

Die Orientierung an eigenen Schulerfahrungen und vertrauten Lehrerbildern sowie die starke personale Bindung an die Altlehrer in der Aus- und Weiterbildung ermöglichten die Tradierung berufskultureller Muster. Ein gewichtiger Teil des Berufs wurde als „pädagogisches Handwerk“ verstanden, das relativ unabhängig von gesellschaftspolitischen Umständen zum Lehrer qualifiziert. Dazu gehörten fachlich-pädagogische Kompetenzen wie das Beherrschen des Stoffes und methodisches Versiertsein sowie soziale Kompetenzen im Hinblick auf das Lehrer-Schüler-Verhältnis, darunter auch die Fähigkeit zur Disziplinierung einer Schulklassse. Einen besonderen Stellenwert hat neben dem Fachlichen die „Persönlichkeit des Lehrers“. Aus der eigenen frühen Schulpraxis und der stark personenorientierten Aus- und Weiterbildung entwickelten sich „individuelle Pädagogiken“. Das macht plausibel, daß die Interviewten die meist kampagnenhaften Richtungswechsel offizieller pädagogischer Vorgaben nicht ohne weiteres mitvollzogen. Eine für die Gruppe charakteristische Auffassung ist die vom Nutzen unterschiedlicher pädagogischer Ansätze und Auffassungen („an allem war was dran“). Das gilt für reformpädagogische Einflüsse ebenso wie für die später zum Leitbild erklärte Sowjetpädagogik.

Kontinuität zeigt sich daher auch in der Widerständigkeit der pädagogischen Praxis gegenüber administrativen Vorgaben. So beklagte 1953 eine Einschätzung des Ministeriums für Volksbildung die unzureichende Aneignung der Sowjetpädagogik seitens der Lehrerschaft. Die Bildungsadministration stellte eine „ungenügende Distanzierung von veralteten Methoden“ und „Rudimente des pädagogischen Liberalismus der vergangenen Schule“ fest, zuweilen meinte man, „es mit Schülern von GAUDIG und KERSCHENSTEINER zu tun zu haben“: „Statt Schüler zu erziehen, systematisch den Stoff des Lehrbuchs durchzuarbeiten, halten viele Lehrer am Veralteten [sic] durch die lehrbuchlose Zeit nach 1945 aufgezwungenen Methoden fest und veranlassen die Schüler durch Mitschreiben im Unterricht selber Lehrbücher zu verfassen. Damit muß radikal Schluß gemacht werden.“²²

21 „Also wir sind wirklich die Gruppe gewesen, die eine Seite weiter war als die Schüler“ (Karla R.).

22 Bundesarchiv Potsdam, DR-2/1250, Bl. 22 – Die Ergebnisse des Schuljahres 1952/53. Bericht der Abt. Schulinspektion v. 17. 7. 1953.

Elemente von Diskontinuität waren das jugendliche Alter der Neulehrer und sich daraus entwickelnde Formen kollektiver Praxis der Berufsausübung. Beide konnten als Abgrenzungsstrategien gegenüber der Altlehrerschaft genutzt werden und eine eigene Position im Schulsystem begründen. Aus der Jugendlichkeit erwachsen soziale Kompetenzen, mit denen die weitreichenden sozialpädagogischen Anforderungen der Nachkriegsschule bewältigt und z.T. die fachlichen Defizite kompensiert wurden. Zur Bewältigung des Fachlich-Pädagogischen bildeten sich lange vor der Einführung institutionalisierter Kooperation (Pädagogischer Rat, Fachkonferenzen) am Eigenbedarf orientierte informelle kollegiale Arbeitsformen heraus, sowohl untereinander als auch mit erfahrenen Lehrern. Sie können als Formen einer „kooperativen Berufskultur“ angesehen werden, deren Fehlen heute oft beklagt wird (vgl. OESTERREICH 1988, S. 18; TERHART 1996, S. 465). Welches Innovationspotential die Neulehrer bedeuteten, zeigt ein zeitgenössisches Urteil: „Die Neulehrerschaft wird als Vitaminstoß gewertet, weil sie die deutsche Schule der Ostzone vor den beiden schlimmsten Mängeln bewahrt, dem Einnisten der noch in der Erinnerung allen Erwachsenen verhaßten Schulunlust und der Überalterung des Lehrerstandes.“²³

Die Interviews zeigen ebenso, daß die berufliche Sozialisation von Neulehrern sehr stark an die Schülergeneration der Nachkriegszeit gebunden war. Auch wenn einige der Interviewten sich durchaus zutrauen würden, heute unter den veränderten Umständen und auch vor nicht DDR-sozialisierten Schülern Unterricht zu halten (und einzelne praktizieren es in veränderter Form, in der Erwachsenenbildung oder z.B. für Aussiedler), neigt die Mehrheit dazu, das Fazit zu ziehen: „Jedenfalls heute möchte ich nicht mehr Lehrer sein.“ Aufschlußreich sind die Bilder, die die Interviewten vom heutigen Schulsystem haben – durch Kollegen ihrer ehemaligen Schulen, durch Gespräche mit Lehrern aus den Altbundesländern und nicht zuletzt durch das, was sie als „öffentliches“ Lehrerbild ansehen wie die Fernsehserie „Unser Lehrer Doktor Specht“, „diesen Mist“, wie es ein Interviewter prononciert formulierte. Schüler, die mit der Kaffeetasche in der Hand verspätet zum Unterricht erscheinen, die schon während des Klingelzeichens aus dem Raum springen, ohne die „Rückkoppelung des Stundenziels“ abzuwarten, soziale Probleme, die nicht – wie damals – durch Schule kompensiert und kanalisiert werden, sondern in Schulverweigerung münden – so in etwa sieht das Horrorszenario aus, dem sich diese Nachkriegslehrgeneration nicht gewachsen sähe, mit dem sie aber oft auch schon in ihren letzten Dienstjahren in der DDR konfrontiert war. Die Erklärung dafür sehen viele wiederum im veränderten beruflichen Selbstverständnis von Lehrern: Der Lehrerberuf sei nur noch ein „Job“, die Einstellung gegenüber den Schülern die des „Friß, Vogel, oder stirb“, denn „Erziehung in dem Sinne, wie es uns mal gepredigt wurde, ist ja heute nicht mehr.“

23 „Berlin am Mittag“, 1947. In: *die neue schule* 16 (1947), S. 33.

Quellen

Biographische Interviews des Projekts „Neulehrer in der SBZ/DDR“: Zitate aus den Interviews mit S. ARNDT, Fürstenwalde (Jg. 1924), 1993; E. BERLAU, Potsdam (Jg. 1925), 1993; D. BÖHME, Cottbus (Jg. 1925), 1993/94; E. DROBISCH, Cottbus (Jg. 1922), 1993/94; R. FISCHER, Lübben (Jg. 1928), 1994; W. FRANKE, Berlin (Jg. 1926), 1993/94; S. GEELHAAR, Potsdam (Jg. 1925), 1993; G. GORMANN, Berlin (Jg. 1922), 1993; R. HAWLITSCHKE, Berlin (Jg. 1926), 1993; J. HELM, Berlin (Jg. 1923), 1994; H. ILGNER, Berlin (Jg. 1926), 1994; H. KAISER, N. bei Berlin (Jg. 1924), 1993/94; I. KARST, Werder (Jg. 1926), 1993/94; H. LANGER, Stahnsdorf (Jg. 1920), 1993; H.-G. LEISER, Berlin (Jg. 1925), 1993/94; A. LINDAU (Jg. 1924), 1993/94; T. LINKE, Berlin (Jg. 1928), 1993/94; H. LÜCK, Potsdam (Jg. 1919), 1993; A. NEUFELD, Berlin (Jg. 1928), 1993; E. NOWAK, Berlin (Jg. 1922), 1993/94; H. POPPE, Berlin (Jg. 1923), 1993/94; K. PRACHT, Berlin (Jg. 1925), 1993; K. REINHOLD, Cottbus (Jg. 1927), 1993/94; K. RÖTZSCH, Cottbus (Jg. 1928), 1993/94; K. ROTH, Vetschau (Jg. 1919), 1993/94; M. SELBIG, Cottbus (Jg. 1923), 1993/94; K.-H. SOMMER (Jg. 1921), 1993; K. TANNER, Lübben (Jg. 1920), 1993/94; B. WERNER, Berlin (Jg. 1921), 1993.

Literatur

- COMBE, A.: Kritik der Lehrerrolle. Gesellschaftliche Voraussetzungen und soziale Folgen des Lehrerbewußtseins. München 1971.
- DREFENSTEDT, E.: Neulehrer in der SBZ/DDR. Fakten, Wertungen, Widersprüche. In: Pädagogisches Forum 4 (1993), S. 200–205.
- FEIMAN-NEMSER, S./FLODEN, R. E.: Berufskulturen von Lehrern. In: E. TERHART (Hrsg.): Unterrichten als Beruf. Neuere amerikanische und englische Arbeiten zur Berufskultur und Berufsbiographie von Lehrern und Lehrerinnen. Köln/Wien 1991, S. 41–84.
- FUCHS, W.: Biographische Forschung. Ein Leitfaden in Praxis und Methoden. Opladen 1984.
- GLÖCKEL, H.: Vom Unterricht. Lehrbuch der Allgemeinen Didaktik. Bad Heilbrunn ²1992.
- GRUNER, P./MESSMER, H.: Neulehrer in der DDR. Biographien, Karrieremuster und Bedeutung. In: In Linie angetreten. Die Volksbildung der DDR in ausgewählten Kapiteln. Berlin 1996, S. 317–446.
- HOHLFELD, B.: Neulehrer in der SBZ/DDR 1945–1953. Ihre Rolle bei der Umgestaltung von Gesellschaft und Staat. Weinheim 1992.
- HOFMANN, F.: Ein Neulehrer erzählt. Berlin ²1985.
- KELCHTERMANS, G.: Biographical Methods in the Study of Teachers' Professional Development. In: I. CARLGREN/G. HANDEL/S. VAAGE (Hrsg.): Teachers' Minds and Actions: Research in Teachers' Thinking and Practice. London/Washington 1994, S. 93–108.
- MERTENS, L.: Die Neulehrer. Die „grundlegende Demokratisierung der deutschen Schule“ in der SBZ und die Veränderungen der Lehrerschaft. In: Deutsche Studien 26 (1988), S. 195–209.
- NIERMANN, J.: Lehrer in der DDR. Ausbildung, Tätigkeit, Weiterbildung und gesellschaftliche Stellung in Theorie und Praxis. Heidelberg 1973.
- OESTERREICH, D.: Lehrerkooperation und Lehrersozialisation. Weinheim 1988.
- TERHART, E.: Lehrerbiographien. In: E. KÖNIG/P. ZEDLER (Hrsg.): Bilanz qualitativer Sozialforschung. Band II: Methoden. Weinheim 1995, S. 225–264.
- TERHART, E.: Berufskultur und professionelles Handeln bei Lehrern. In: A. COMBE/W. HELSPER (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt a.M. 1996, S. 448–471.
- UHLIG, G.: Der Beginn der antifaschistisch-demokratischen Schulreform 1945–1946. Berlin 1965.

Anschrift der Autorin

Petra Gruner, Humboldt-Universität, Institut für Schulpädagogik,
Unter den Linden 6, 10099 Berlin